ଜନ ଏସ୍ ବ୍ରୁବେକାର

ଆଧୁନିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ

ଅନୁବାଦ —
ଶତ୍ରୁଘ୍ନ ନାଥ

ଓଡ଼ିଶା ରାଜ୍ୟ ପାଠ୍ୟ ପୁସ୍ତକ ପ୍ରଣୟନ ଓ ପ୍ରକାଶନ ସଂସ୍ଥା
ଭୁବନେଶ୍ୱର

ଆଧୁନିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ

ଅନୁବାଦକ

ଶତ୍ରୁଘ୍ନ ନାଥ

ଉନ୍ନୟନ ଅଧିକାରୀ, ଉତ୍କଳ ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟ

ଭୁବନେଶ୍ୱର

୧୯୮୧



ପ୍ରକାଶକ

ଓଡ଼ିଶା ରାଜ୍ୟ ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକ ପ୍ରଣୟନ ଓ ପ୍ରକାଶନ ସଂସ୍ଥା

ଭୁବନେଶ୍ୱର

JOHN S. BRUBACHER

MODERN PHILOSOPHIES OF EDUCATION

Published under the Centrally sponsored scheme of Production of books and literature in Regional Language at the university level by the Government of India in the Ministry of Education and Social Welfare (Department of Education), New Delhi.

Translated by :

Sri Satrughna Nath
Development Officer,
Utkal University, Vani Vihar.
Bhubaneswar--4.

Reviewed by :

Dr. Sarat Chandra Pradhan,
Reader in Oriya, Ravenshaw College, Cuttack.

Language Scrutinised by :

Dr. Dhaneswar Mohapatra.
Lecturer in Oriya, Ravenshaw College, Cuttack.

First Edition-1974
Second Print-1981/2000

Published by :
ORISSA STATE BUREAU OF TEXT BOOK
PREPARATION AND PRODUCTION,
BHUBANESWAR, ORISSA.

Publication No. 65

Paper used for printing of this book was made available by the Government of orissa at a Concessional rate.

Printed at :

Julu Printers
72, Budheswari Colony,
Bhubaneswar-751006.

Price Rs.[redacted]
24.00

ମୁଖବନ୍ଧ

"ଆଧୁନିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ" ଗ୍ରନ୍ଥର ଏହା ହେଉଛି ଏକ ସଂଶୋଧିତ ସଂସ୍କରଣ । ଏହି ଚତୁର୍ଥ ସଂସ୍କରଣ ପୂର୍ବରୁ ପ୍ରକାଶିତ ନୂତନ ଉପାଦାନଗୁଡ଼ିକୁ ଏହି ସଂସ୍କରଣରେ ସ୍ଥାନ ଦିଆଯାଇଅଛି । ପରିଚିତ ତଥା ପ୍ରାକ୍ତନ ଉପାଦାନଗୁଡ଼ିକୁ ନୂତନ ଢଙ୍ଗରେ ଉପସ୍ଥାପନ କରାଯାଇଛି । ସଂଶୋଧିତ ସଂସ୍କରଣରେ ଏହା ଆଶା କରିବାର କଥା । ଅବଶ୍ୟ ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀକୁ ମଧ୍ୟ ସମୟୋପଯୋଗୀ କରି ଦିଆଯାଇଛି । କିନ୍ତୁ ବିଷୟବସ୍ତୁର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଭିନ୍ନ ସଂଗଠନ ହେଉଛି, ଏହି ସଂଶୋଧନର ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଦିଗ । ଏହି ଗ୍ରନ୍ଥର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ସମଗ୍ର ଯୋଜନାକୁ ମୁଁ ପୁରାପୁରି ଭାଙ୍ଗି ଦେଇଛି ଓ ତତ୍ପରେ ସେସବୁକୁ ପୁଣି ଏକ ନୂତନ ଓ ଉନ୍ନତ ଢଙ୍ଗରେ ସଂଯୋଜିତ କରିବାକୁ ଚେଷ୍ଟା କରିଛି ।

ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନକୁ ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିବାରେ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଯଥାଯଥ ସ୍ଥାନରେ ଦିଆଯାଉ ନାହିଁ ବୋଲି ଏ ପ୍ରକାର ଦୃଢ଼ ବିଶ୍ୱାସ ଦିନକୁ ଦିନ ବଢ଼ିବାରେ ଲାଗିଛି । ଏହି ବିଶ୍ୱାସ ହିଁ ଉକ୍ତ ଗ୍ରନ୍ଥର ନବ ସଂଗଠନର ମୂଳ କାରଣ ଓ ମୁଖ୍ୟ ବିଷୟ ହୋଇଅଛି । ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିକ୍ଷାର ଶ୍ରେଣୀବିଭାଗକୁ ବାଦ ଦେଇ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ବ୍ୟାଖ୍ୟାରେ ଦାର୍ଶନିକ ବିଭାଗ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରାଯାଇଅଛି । ବାସ୍ତବବାଦ, ଆଦର୍ଶବାଦ, ପ୍ରୟୋଗବାଦ, ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦ ଆଦି ବିଭିନ୍ନ ଦାର୍ଶନିକ ବିଚାରଧାରାକୁ କେନ୍ଦ୍ର କରି କେତେକ ଗ୍ରନ୍ଥକାର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ସମସ୍ତ ପରିସରକୁ ସଙ୍ଗଠିତ କରିଅଛନ୍ତି । ଆଉ କେତେକେ ଦର୍ଶନଶାସ୍ତ୍ରର ବିଭିନ୍ନ ବିଭାଗ, ଯଥା : ନୀତିତତ୍ତ୍ୱ, ଜ୍ଞାନତତ୍ତ୍ୱ ଓ ମୂଲ୍ୟତତ୍ତ୍ୱକୁ କେନ୍ଦ୍ର କରି ସଙ୍ଗଠିତ କରିବାକୁ ଯତ୍ନ କରିଅଛନ୍ତି । ମୋର ଆଲୋଚନା ଏହି ଶ୍ରେଣୀର ଅନ୍ତର୍ଗତ । ଏହି ଉଭୟ ସ୍ଥଳରେ ଦାର୍ଶନିକ ବିଭାଗଗୁଡ଼ିକୁ ଗୌଣ କରିଦିଆଯାଇଛି । ଦର୍ଶନର ଅସ୍ଥିକଙ୍କାଳକୁ ଶିକ୍ଷା କେବଳ ରକ୍ତମାଂସ ଯୋଗାଇ ଥାଏ । ଦାର୍ଶନିକ ନୀତିଗୁଡ଼ିକ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାରୁ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ମିଳିଥାଏ ।

ଏହିସବୁ ଦାର୍ଶନିକ ଶ୍ରେଣୀବିଭାଗ ଶିକ୍ଷା ସମସ୍ୟା ଉପରେ ଆଲୋକପାତ କରିଥାଏ । ଏଥିରେ ତିଳେମାତ୍ର ସନ୍ଦେହ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷା ହିଁ ଏଠାରେ ଆମର ମୁଖ୍ୟ ଆଲୋଚ୍ୟ ବିଷୟ; ଦର୍ଶନ ଏହି ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଗୌଣ ଅଟେ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟି କୋଣରୁ ବିଚାର କରାଗଲେ ଶିକ୍ଷାର ନୀତି (Policy) ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବାରେ କେତେବେଳେ ମତାନୈକ୍ୟ ଜାତ ହୁଏ ବା ଶିକ୍ଷାରେ ବ୍ୟବହୃତ ପାରିଭାଷିକ ଶବ୍ଦଗୁଡ଼ିକରେ ସନ୍ଦେହ ଦେଖାଦେଲେ ଓ

ଅନୁମାନ ଗୁଡ଼ିକୁ ପରୀକ୍ଷା ନ କରି ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ଅନୁସରଣ କରାଯାଉଥିଲେ ସେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁଭୂତ ହୁଏ । ସୁତରାଂ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରୁ ହିଁ ଦାର୍ଶନିକ ଉପାଦାନଗୁଡ଼ିକ ନିର୍ବାଚନ କରିବାର ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ ଓ ସେସବୁ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରିବାର ପ୍ରସଙ୍ଗ ଦେଖା ଦିଏ । ଏହା କିନ୍ତୁ ସାଧାରଣ ଦର୍ଶନର ଧାରାବାହିକ ଆବଶ୍ୟକତା ଯୋଗୁଁ ହୁଏ ନାହିଁ । ଏହି ସଂଶୋଧନର ଭିତ୍ତିଭାବରେ କେବଳ ଉଲ୍ଲିଖିତ ଦୃଷ୍ଟି କୋଣକୁ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇଅଛି । ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ସମସ୍ତ ସଂସ୍କରଣ ଓ ଏହି ସଂସ୍କରଣ ସୂଚୀପତ୍ର ମଧ୍ୟରେ ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ତୁଳନା କଲେ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ଏହି ପରିବର୍ତ୍ତନକୁ ପାଠକ ସହଜରେ ହୃଦୟଙ୍ଗମ କରିପାରିବେ । ଦୃଷ୍ଟିନିକ୍ଷେପ କରିବା ମାତ୍ରେ ପ୍ରାକ୍ତନ ଉପାଦାନ ମଧ୍ୟରୁ ଅନେକକୁ ସେ ସହଜରେ ଜାଣିପାରିବେ;କିନ୍ତୁ ସେ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବେ ଯେ ସେଗୁଡ଼ିକୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଭିନ୍ନଭାବରେ ସଜାଯାଇଅଛି । ଯାହାହେଉ ପୁରୁଣା ଉପାଦାନଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରୁ ଅନେକକୁ ସେ ସମ୍ଭବତଃ ସହଜରେ ଜାଣି ପାରିବେ ନାହିଁ, ବିଶେଷତଃ ଜ୍ଞାନସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଓ ମୂଲ୍ୟସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଶୀର୍ଷକ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅଧ୍ୟାୟଗୁଡ଼ିକରେ ବ୍ୟବହୃତ ଉପାଦାନ ପକ୍ଷରେ ଏହାହିଁ ସତ୍ୟ । ଶିକ୍ଷଣପ୍ରକ୍ରିୟା ଶୀର୍ଷକ ଅଧ୍ୟାୟରେ ସେଗୁଡ଼ିକୁ ମିଶାଇ ଦିଆଯାଇଅଛି ଏବଂ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ, ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଓ ପ୍ରଣାଳୀ ପରି ଶିକ୍ଷାବିଭାଗ ଶୀର୍ଷକ ନୂତନ ଅଧ୍ୟାୟରେ ପୁନର୍ବିନ୍ୟସ୍ତ କରାଯାଇଅଛି ।

ଆଲୋଚ୍ୟ ପୁନର୍ଗଠନରୁ ଏହା ପ୍ରତୀୟମାନ ହୋଇପାରେ ଯେ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ରଚିତ ଏକ ପ୍ରକାର ବିଷୟ ଅଟେ । ଦର୍ଶନର ଧାରାବାହିକ ଓ ସାର ସଂଗ୍ରହକାରୀ ପାରମ୍ପରିକ ଦୃଷ୍ଟିଭଙ୍ଗୀ ପ୍ରତି ଅବହେଳା ପ୍ରଦର୍ଶନ କରିବାର ଜଣାଯାଏ । ଏହା କିନ୍ତୁ ସେପରି ନୁହେଁ । ଶିକ୍ଷାର ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯଦି ଅନୁସନ୍ଧାନ କରୁଁ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବ୍ୟାପକ ଓ ସୁଦୂରପ୍ରସାରୀ ଷ୍ଟାଟେଜରେ ଉପନୀତ ହେବାକୁ ପଡ଼େ, ତେବେ ଠିକ୍ ସେହି ସ୍ଥାନରେ ସେହିସବୁ ସମସ୍ୟା ଗୁଡ଼ିକୁ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ପ୍ରାସଙ୍ଗିକତା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବିଚାର କରିବା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ବିଚାର ଗ୍ରହଣ କରିବା ସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇପଡ଼େ । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ପାଠକବର୍ଗଙ୍କୁ ସତର୍କ କରିଦେବ ଯେ ପାରିଭାଷିକ ପଦକୁ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ କରିଦେବା ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଅନ୍ୟତମ ମୁଖ୍ୟ କାର୍ଯ୍ୟ ବୋଲି ମୁଁ ଗ୍ରହଣ କଲେ ହେଁ ଓ ଏହି ସଂସ୍କରଣରେ ଭାଷାତାତ୍ତ୍ୱିକ ବିଶ୍ଳେଷଣର ସିଦ୍ଧାନ୍ତପ୍ରତି ଅଧିକ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଗଲେ ହେଁ ମୁଁ କଦାପି ଏହି ଧାରଣାକୁ ସମର୍ଥନ କରୁ ନାହିଁ ଯେ ଦର୍ଶନରେ ବିପ୍ଳବ ସାଧିତ ହୋଇଅଛି ଓ ଏହା ଫଳରେ ସ୍ପଷ୍ଟୀକରଣ କରିବା ଦର୍ଶନର ଏକମାତ୍ର କାର୍ଯ୍ୟ ହେଉଅଛି । ମୁଁ ମଧ୍ୟ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଚିନ୍ତା କରୁଛି ଯେ ଶିକ୍ଷକ ତଥା ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଶାସକଙ୍କ ପାଇଁ ଆଦର୍ଶ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଚାର ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଟେ ।

ଜନ ଏସ୍ ବ୍ରୁବେକର

ଭୂମିକା

ଶିକ୍ଷାର ସକଳ ସ୍ତରରେ ବ୍ୟାପକ ପରିପ୍ରସାର ଅନ୍ତର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ବିଶ୍ୱରେ ଏକ ସାଧାରଣ ବ୍ୟାପାର ହୋଇଅଛି । ସ୍କୁଲ ନ ଥିବା ଅଞ୍ଚଳରେ ଶିକ୍ଷାୟତନର ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରାଯାଉଛି । ଯେଉଁଠି ବିଦ୍ୟାଳୟ ରହିଛି, ଏହାର ଗତାନୁଗତିକତାର ଗତିରୋଧ କରି ଏହାର ନବ ରୂପାୟନ ପାଇଁ ନବୀନ ସୂତ୍ରପାତ ହେଉଛି । ଏହାଛଡ଼ା, ନିମ୍ନ ଶ୍ରେଣୀର ବିଦ୍ୟାୟତନକୁ ଉଚ୍ଚାଙ୍ଗ କରି ଏହାର ଶ୍ରୀବୃଦ୍ଧି ସାଧନ କରାଯାଉଛି । ଜ୍ଞାନର ବିଭିନ୍ନ ବିଭାଗରେ ବହୁବିଧ ବିଷୟର ବିସ୍ଫୋରଣ ଏପରି ଦ୍ରୁତ ଗତିରେ ହେଉଛି ଯେ ଶିକ୍ଷକ, ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଓ ଶିକ୍ଷାପ୍ରେମୀ ଜନସାଧାରଣ ଏହି ଆନ୍ଦୋଳନରେ ସ୍ଥିର ହୋଇ ରହିପାରୁ ନାହାନ୍ତି । କେବଳ ଯେ ଅସ୍ଥିରତା ତାହା ନୁହେଁ, ବେଳେବେଳେ ଅଶାନ୍ତି, ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ ଓ ବ୍ୟର୍ଥତା ଗ୍ରାସ କରି ପକାଉଛି । ଉତ୍କଟ ବାସ୍ତବତା ଫଳରେ ଅନେକେ ଗତିରୁଦ୍ଧ ହୋଇ ଯାଉଛନ୍ତି । ଏପରି ଜଟିଳ ସ୍ଥିତିର ପରିଣତି ଭୟାବହ ହେବ, ଯଦି ଯଥାର୍ଥ ମାର୍ଗଦର୍ଶନ ଦିଆ ନଯାଏ ଓ ଗତିଶୀଳତାର ଗତି ଯଥାଯଥ ଆଭିମୁଖ୍ୟ ଗ୍ରହଣ କରି ନପାରେ । ସମୟ, ଶକ୍ତି ଓ ଅର୍ଥର ଅପଚୟ ମଧ୍ୟ ଏହାର ଅନ୍ୟତମ ଦିଗ । ପାଠ, ପ୍ରଣାଳୀ, ମୂଲ୍ୟାୟନ ଆଦି ଶିକ୍ଷାଯୋଜନାର ସମସ୍ତ ଦିଗ ଉଚିତ ମୂଲ୍ୟବୋଧ ଦିଗରେ ପରିଚାଳିତ ନ ହେଲେ ଅପଚୟ ଅତିମାତ୍ରାରେ କ୍ଷତିକାରକ ହୋଇଯାଏ ।

ସାମାଜିକ ଓ ନୈତିକ ମୂଲ୍ୟର ଅବକ୍ଷୟ ଅନ୍ୟ ଏକ ବିଷମ ସମସ୍ୟା ହୋଇଅଛି । ପ୍ରାଚୀନ ଆଜି ପଦଦଳିତ ଓ ଅପାଙ୍କ୍ତେୟ ପରି ମନେହୁଏ ଓ ନୂତନ କେବଳ ଆକର୍ଷଣୀୟ ହୋଇ ରହେ । ଏହି ଉଭୟ ମଧ୍ୟରେ ସଂଘର୍ଷ ଫଳରେ ଜୀବନର ଅର୍ଥ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏକ ନିଷ୍ଫଳ ପ୍ରୟୋଗ ଜୀବନକୁ ଅଧିକ କ୍ଲିଷ୍ଟ କରିଦିଏ । ଏହି ସନ୍ଧିକ୍ଷଣରେ ଶିକ୍ଷାର ଭୂମିକା କଅଣ ହେବ, ସେ ବିଷୟରେ ପ୍ରଶ୍ନ କରିବାକୁ ପଡ଼େ ।

ଏହି ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ବ୍ରୁବେକାରଙ୍କ ଗ୍ରନ୍ଥ "ଆଧୁନିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ" ବିଶେଷ ସହାୟକ । ସମ୍ପ୍ରତି ଏହା ସୁନିଶ୍ଚିତ ଯେ ଦର୍ଶନ କଳ୍ପନା-ବିଳାସ ନୁହେଁ, କିମ୍ବା ଶିକ୍ଷା ସହିତ କେବଳ ଯୋଗାଯୋଗ ନୁହେଁ । ଉଭୟ ମଧ୍ୟରେ "ମୁଖ୍ୟ" ଓ "ଗୌଣ"ର ସ୍ଥାନ ନାହିଁ । ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସହିତ ଏହା ଅଙ୍ଗାଙ୍ଗୀ ଭାବେ ଜଡ଼ିତ । ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ବିଚାର କେବଳ ତତ୍ତ୍ୱ ଆଧାରିତ ହୋଇଥାଏ ଓ ସେତେବେଳେ ଦର୍ଶନର ଉପଯୋଗ କରାଯାଏ ବୋଲି ସାଧାରଣ ଶ୍ରେଣୀକକ୍ଷର ଅଧ୍ୟୟନ-ଅଧ୍ୟାପନା ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଦର୍ଶନର ବ୍ୟାବହାରିକ ପ୍ରୟୋଗ ନ ଥାଏ ବୋଲି ଧାରଣା କରାଯାଏ । କିନ୍ତୁ ବ୍ରୁବେକାରଙ୍କ ଗ୍ରନ୍ଥଟି ଏହି ଚିରାଚରିତ

ଧାରଣାର ଅତି ଦକ୍ଷତା ସହକାରେ ପ୍ରତିପାଦିତ ବ୍ୟତିକ୍ରମ । ଗ୍ରନ୍ଥର ଉପାଦେୟତାକୁ ସାବ୍ୟସ୍ତ କରିବାକୁ ଯାଇ ଗ୍ରନ୍ଥକାର ମୁଖବନ୍ଧରେ ପ୍ରମାଣିତ କରିଅଛନ୍ତି । ଗ୍ରନ୍ଥର ଛଅଗୋଟି ଭାଗ ଏବଂ ସେଥିରେ ସନ୍ନିବେଶିତ ସତର ଗୋଟି ଅଧ୍ୟାୟରେ ଯେକୌଣସି ପାଠକ ଶିକ୍ଷା ଓ ଦର୍ଶନ ମଧ୍ୟରେ ଘନିଷ୍ଠ ସମ୍ପର୍କ ତଥା ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନର ଆବଶ୍ୟକତା ବିଷୟରେ ସହଜରେ ହୃଦୟଙ୍ଗମ କରିପାରିବେ ।

ଶିକ୍ଷା ସହିତ ସମ୍ପୃକ୍ତ ଯେକୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି, ତାଙ୍କ ସମ୍ପର୍କ ପରୋକ୍ଷ ହେଉ ବା ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ହେଉ, ଶିକ୍ଷକ, ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଶିକ୍ଷାପ୍ରଶାସକ, ଶିକ୍ଷା ପ୍ରେମୀ ପିତାମାତା ଓ ଅଭିଭାବକ ଏହି ଗ୍ରନ୍ଥରୁ ଉପାଦାନ ସଂଗ୍ରହ କରିପାରିବେ । ତେଣୁ ଏହା ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଠ୍ୟ । ନୀତି ନିର୍ଦ୍ଧାରଣରେ ଏହାର ସହାୟତା ରହିଛି । ନିଷ୍ଫଳ ସ୍ୱପ୍ନ ଓ ନୈରାଶ୍ୟ ମନୋଭାବକୁ ଦୂର କରି ସଫଳତା, ଆଶା ଓ ବିଶ୍ୱାସର ଆଲୋକବର୍ତ୍ତିକା ଏହି ଗ୍ରନ୍ଥ ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ । ଏହାର ପରିସର ଏପରି ବ୍ୟାପକ ଓ ବିଶ୍ଳେଷଣ ଏପରି ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ଯେ ଏହା ଅତ୍ୟନ୍ତ ହୃଦୟସ୍ପର୍ଶୀ ଓ ଚିନ୍ତା ଉଦ୍ରେକକାରୀ ।

ଏହି ଗ୍ରନ୍ଥର ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ପାଦଟୀକା ଓ ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ ଏହାର ଅନ୍ୟତମ ବିଶେଷତ୍ୱ । ସମ୍ପୃକ୍ତ ପତ୍ରପତ୍ରିକା, ପୁସ୍ତକ ପୁସ୍ତିକାରୁ ଉପାଦାନ ସଂଗ୍ରହ କରାଯାଇ ଯଥାସ୍ଥାନରେ ଆଲୋଚନାକୁ ପରିପୁଷ୍ଟ କରାଯାଇଅଛି । ପାଠକ ଏଥିରୁ ବିଭିନ୍ନ ମତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଧାରଣା କରିପାରିବେ ଓ ଗବେଷଣା-ସହାୟକ ବହୁ ବିଷୟବସ୍ତୁ ଏବଂ ବିଚାରଧାରା ଶିକ୍ଷାଗବେଷକ ପାଇବେ, ସନ୍ଦେହ ନାହିଁ ।

ଇଂରାଜୀରେ ଏହା ଏକ ସର୍ବସ୍ୱୀକୃତ ଅନବଦ୍ୟ ଗ୍ରନ୍ଥ । ଭାଷାନ୍ତରୀକରଣରେ ଏହାର ସ୍ୱାଭାବିକ ପ୍ରତିବନ୍ଧକ ରହିଛି । ଓଡ଼ିଆରେ ଏହାର ଅନୁବାଦ ବହୁ ଆୟାସସାଧ୍ୟ ହୋଇଅଛି । ଏହାର ଶୈଳୀ ତଥା ବିଚାରର ସମାବେଶରେ ସ୍ୱକୀୟ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟର ସୁରକ୍ଷା ଯେପରି ଅକ୍ଷୁର୍ଣ୍ଣ ହୁଏ ସେଥିପାଇଁ ଯଥାସାଧ୍ୟ ଉଦ୍ୟମ କଲେ ମଧ୍ୟ ବହୁ ତ୍ରୁଟି ରହିଥାଇ ପାରେ । ତଥାପି ଯଦି ଏହା ସମସ୍ତଙ୍କ ଗ୍ରହଣୀୟ ହୁଏ ତେବେ ଏହି ବହୁ ଆୟାସସାଧ୍ୟ ଉଦ୍ୟମ ସାର୍ଥକ ହେବ ବୋଲି ଆଶା କରାଯାଏ ।

ପରିଶେଷରେ ଓଡ଼ିଶା ରାଜ୍ୟ ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକ ପ୍ରଣୟନ ଓ ପ୍ରକାଶନ ସଂସ୍ଥାଙ୍କ ପୃଷ୍ଠପୋଷକତା ପାଇଁ ଧନ୍ୟବାଦ ଜ୍ଞାପନ କରିବାର କଥା । ଏହା ନ ହୋଇଥିଲେ ଓଡ଼ିଆରେ ଶିକ୍ଷ ସାହିତ୍ୟକୁ ସମୃଦ୍ଧ କରିବା ଦିଗରେ ଏହି ଅନୁବାଦର ପ୍ରକାଶନ ସମ୍ଭବ ହୋଇ ନ ଥାନ୍ତା । ଅଧ୍ୟାପକ ଶ୍ରୀ ଶରତ ଚନ୍ଦ୍ର ପ୍ରଧାନ ଏହି ଅନୁବାଦର ସମୀକ୍ଷା ଓ ସଂଶୋଧନରେ ସାହାଯ୍ୟ କରିଥିବାରୁ ସେ ଧନ୍ୟବାଦାର୍ହ । ସେହି ସଂସ୍ଥାର ପୂର୍ବତନ ନିର୍ଦ୍ଦେଶକ ଡ. ଗୋକୁଳାନନ୍ଦ ମହାପାତ୍ରଙ୍କୁ ଓ ବର୍ତ୍ତମାନର ନିର୍ଦ୍ଦେଶକ ଡ. ଶ୍ରୀନିବାସ ସାହୁଙ୍କ ପ୍ରୋତ୍ସାହନ ପାଇଁ କୃତଜ୍ଞତା ଜଣାଉଛି । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଭାଷା ବିଶାରଦ ଡ. ଧନେଶ୍ୱର ମହାପାତ୍ରଙ୍କ ସାହାଯ୍ୟ ଓ ସୂଚନା ଯଥା ସ୍ଥାନରେ ମିଳିଛି । ତାଙ୍କୁ ଧନ୍ୟବାଦ ଜଣାଉଛି ।

ଶତ୍ରୁଘ୍ନ ନାଥ

ପ୍ରସ୍ତାବନା

ଆମର ଏହି ପ୍ରକାଶନ ସଂସ୍ଥା ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିକ୍ଷା ବିଷୟରେ ଦଶୋଟି ଯ ଏ ପୁସ୍ତକ ପ୍ରକାଶ କରି ସାରିଲାଣି । ସେ ସବୁ ପୁସ୍ତକ ସ୍ନାତକ ଶ୍ରେଣୀର ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକଭାବେ ବ୍ୟବହୃତ ହେବ । ଏହା ସଙ୍ଗକୁ ଆମେ ସ୍ନାତକ ଓ ସ୍ନାତକୋତ୍ତର ଶ୍ରେଣୀପାଇଁ କେତେକ ଉଚ୍ଚକୋଟିର ସହାୟକ ପ୍ରକାଶ କରିବାକୁ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ନେଇଛୁଁ । ସେହି ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ଶିକ୍ଷା ବିଷୟରେ ଅନୂଦିତ 'ଆଧୁନିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ' ପୁସ୍ତକଟି ହେଉଛି ପ୍ରଥମ । ଶିକ୍ଷା ଓ ଦର୍ଶନ ଉଭୟ ଅତି ନିବିଡ଼ ଭାବରେ ସଂପୃକ୍ତ । ଦାର୍ଶନିକ ଦୃଷ୍ଟିଭଙ୍ଗୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଆଦର୍ଶ ଓ ଶିକ୍ଷା ପଦ୍ଧତି ବିଷୟରେ ଯେପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସମ୍ୟକ ଜ୍ଞାନ ନ ହୋଇଛି, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିକ୍ଷା ସମ୍ପର୍କରେ ଯେ କୌଣସି ଯୋଜନା ବା କୌଣସି ଲକ୍ଷ୍ୟ ପୂର୍ଣ୍ଣାଙ୍ଗ ହୋଇପାରିବ ନାହିଁ । ପୁସ୍ତକର ବିଷୟ-ବସ୍ତୁ ସୁଦୂରପ୍ରସାରୀ ଓ କ୍ଲିଷ୍ଟ ହେବା ସ୍ୱାଭାବିକ । ଏହି ପୁସ୍ତକଟି ଅନୁବାଦ କରିଛନ୍ତି ରାଧାନାଥ ପ୍ରଶିକ୍ଷଣ ମହାବିଦ୍ୟାଳୟର ଭୂତପୂର୍ବ ଅଧ୍ୟକ୍ଷ ଶଦ୍ୟୁମ୍ନ ନାଥ ଏବଂ ଏହାର ସମୀକ୍ଷା କରିଛନ୍ତି ଅଧ୍ୟାପକ ଶରତ ଚନ୍ଦ୍ର ପ୍ରଧାନ । ଏ ଅବକାଶରେ ଆମେ ଉଭୟଙ୍କୁ ଧନ୍ୟବାଦ ଜ୍ଞାପନ କରୁଛୁ ।

ଆମର ଆଶା ଓ ବିଶ୍ୱାସ, ଏ ପୁସ୍ତକଟି ଛାତ୍ରଛାତ୍ରୀ ତଥା ଅଧ୍ୟାପକ ମଣ୍ଡଳୀଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଆଦୃତ ହେବ ।

ଭୁବନେଶ୍ୱର
୧୦ । ୧୦ । ୭୪

ଶ୍ରୀନିବାସ ସାହୁ
ନିର୍ଦ୍ଦେଶକ

ଦ୍ୱିତୀୟ ସଂସ୍କରଣର ମୁଖବନ୍ଧ

ବିଶେଷ ଆନନ୍ଦର କଥା ଆଧୁନିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ପୁସ୍ତକଟିର ଆଦର ଦିନକୁ ଦିନ ବଢ଼ି ଚାଲିଛି । ଓଡ଼ିଶା ରାଜ୍ୟ ପାଠ୍ୟ ପୁସ୍ତକ ପ୍ରଣୟନ ଓ ପ୍ରକାଶନ ସଂସ୍ଥା ବର୍ତ୍ତମାନ ଏହାର ଦ୍ୱିତୀୟ ମୁଦ୍ରଣ ପ୍ରକାଶ କରିଛି । ଏହି ମୁଦ୍ରଣଟିର ନବୀକରଣ ଲାଗି ମଧ୍ୟ ବିଶେଷ ଦୃଷ୍ଟି ଦିଆଯାଇଛି । ଏହା ପାଠକ ପାଠିକା ଛାତ୍ର ଛାତ୍ରୀ ଓ ଅଧ୍ୟାପକ ମହଲରେ ବିଶେଷ ଭାବରେ ଆଦୃତ ହେବ ବୋଲି ମୋର ଆଶା ।

ଭୁବନେଶ୍ୱର
ତା ୨୪ । ୧ । ୮୧

ସଙ୍କର୍ଷଣ ମହାପାତ୍ର
ନିର୍ଦ୍ଦେଶକ

ବିଷୟ ସୂଚୀ

ଦ୍ୱିତୀୟ ଭାଗ : ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ

ତୃତୀୟ ଭାଗ-ପାଠ୍ୟକ୍ରମ

ଚତୁର୍ଥ ଭାଗ-ପ୍ରଣାଳୀ

ପଞ୍ଚମ ଭାଗ-ବୃତ୍ତିଗତ ଅଧିକାର ଓ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ

ଷଷ୍ଠ ଭାଗ-ଧାରାବାହିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ

ପ୍ରଥମ ଭାଗ

ବିଦ୍ୟାଳୟ ଓ ସମାଜ

ପ୍ରଥମ ଅଧ୍ୟାୟ

ବିଦ୍ୟାଳୟ ଓ ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ

ଶିକ୍ଷା ଶୀର୍ଷକ ବିଷୟରେ ଏବେ ଯେଉଁସବୁ ବହୁବିଧ ମତ ପ୍ରକାଶ ପାଉଛି ସେଥିରେ ଶିକ୍ଷକ ତଥା ବାପ ମା' ବିଭ୍ରାନ୍ତ ହେବାର କଥା । ବିଶେଷଜ୍ଞଙ୍କ ପରାମର୍ଶରେ ମଧ୍ୟ ଏହିପରି ବିରୋଧ ଦେଖାଯାଏ । ସେମାନେ ଶିଶୁ ଲାଳନପାଳନ ବିଷୟରେ ପାଣ୍ଡିତ୍ୟ ପୂର୍ଣ୍ଣ ଉପଦେଶ ଦେଲାବେଳେ ସେମାନଙ୍କ ବକ୍ତୃତା ଭିତରେ ଗୋଳମାଳିଆ ଜଣାଯାଏ । ଏହି ପରିସ୍ଥିତି ଦୁଃଖଦାୟକ ହେଲେହେଁ ଅସ୍ୱାଭାବିକ ନୁହେଁ । ଠିକ୍ ଓଲଟା : ଏହି ପରିସ୍ଥିତି ବି ବହୁଦିନର ପରି ଲାଗେ । ପଚିଶ ବର୍ଷ ପୂର୍ବେ ଏରିଷ୍ଟୋଟଲ୍‌ଙ୍କ ପରି ମହାପଣ୍ଡିତ ଲେଖିଥିଲେ :—

ଯାହା ଚାଲୁଛି···କେଉଁ ବିଷୟ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ, ସଦ୍‌ଗୁଣ ନା ସର୍ବୋତ୍ତମ ଜୀବନ : ଆମେ କେଉଁ ବିଷୟ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟିଦେବୁ—ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ମାନବ ସମାଜ କଦାପି ଏକମତ ହୋଇ ପାରିନାହିଁ । ଏହା ବି ସ୍ପଷ୍ଟ ନୁହେଁ, ଶିକ୍ଷା ବୌଦ୍ଧିକ ବା ନୈତିକ ସଦ୍‌ଗୁଣ ସହିତ ଅଧିକ ବ୍ୟାପୃତ କି ନୁହେଁ । ପ୍ରଚଳିତ ପ୍ରଥା ମଧ୍ୟ ବେଶ୍ ଜଟିଳ : କେଉଁ ମାର୍ଗରେ ଆମେ ଆଗେଇବା ତାହା ମଧ୍ୟ ଜଣାନାହିଁ—ଆମ ତାଲିମର କି ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେବା ଉଚିତ ଜୀବନର ଉପାଦେୟତା, ସଦ୍‌ଗୁଣ କିମ୍ବା ଉଚ୍ଚତର ଜ୍ଞାନ; ତିନୋଟିଯାକ ମତର ବିଚାର କରାଯାଇଛି । ପୁନଶ୍ଚ, ପ୍ରଣାଳୀ ବିଷୟରେ ମତର ମେଳ ନାହିଁ : ବିଭିନ୍ନ ମନୀଷୀ ସଦ୍‌ଗୁଣର ସ୍ୱରୂପ ସମ୍ପର୍କରେ ବିଭିନ୍ନ ମତ ପୋଷଣ କରି ସ୍ୱଭାବତଃ ଏହାର ଅଭ୍ୟାସ ବିଷୟରେ ଅମତ ହେଉଥାନ୍ତି (୧) ।

କି ପ୍ରକାର ଶିଶୁଶିକ୍ଷା ଉପଯୋଗୀ ଏ ବିଷୟରେ ଏରିଷ୍ଟୋଟଲ୍ ଓ ତାଙ୍କ ସମକାଳୀନ ମନୀଷୀମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଏକମତ ହେବା କଠିନ ହୋଇ ପଡ଼ିଥିଲା ।

କାରଣ ତତ୍କାଳୀନ ସାମାଜିକ ଅବସ୍ଥା ଦ୍ରୁତ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ଥିଲା । ରାଜନୈତିକ ସଂସ୍ଥା ସାମନ୍ତବାଦୀ ଢାଞ୍ଚା ଛାଡ଼ି ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ରୂପ ନେଇଥିଲା । ବାଣିଜ୍ୟ-ବ୍ୟବସାୟ କେନ୍ଦ୍ରିକ ଅର୍ଥନୀତି ହେତୁ ପୂର୍ବ ଭୂମଧ୍ୟସାଗରୀୟ ଅଞ୍ଚଳରେ ଗ୍ରୀସଦେଶ ନେତୃତ୍ୱର ସ୍ୱୀକୃତି ହୋଇଥିଲା । ତାହାର ପ୍ରାଧାନ୍ୟର ଅବ୍ୟବହିତ ପରେ ଆନ୍ତର୍ଜାତିକ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ ଓ ପରିଶେଷରେ ଯୁଦ୍ଧର ସୂତ୍ରପାତ ହୋଇଥିଲା । ଗୃହବିବାଦ ଓ ରାଜନୈତିକ କଳହ ବିଷୟରେ କିଛି ନ କହିଲେ ମଧ୍ୟ ବିଦେଶ-ବ୍ୟାପାର ଓ ଯୁଦ୍ଧ ଯୋଗୁଁ ଗ୍ରାମବାସୀ-ମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ନୂତନ ଚେତନାର ସଞ୍ଚାର ଜାଗି ଉଠିଥିଲା । ଶିକ୍ଷା କ୍ଷେତ୍ରରେ ମୌଳିକ ପ୍ରଶ୍ନ ହେଲା : ଯେଉଁ ନୂଆ ଦୁନିଆ ଭିତରକୁ ଗ୍ରୀସବାସୀ ଆଗେଇ ଚାଲିଛନ୍ତି ସେଥିପାଇଁ ପାରମ୍ପରିକ ଶିକ୍ଷାଗତ ଚରିତ୍ରର ବିଚାର ଆଉ ସହାୟକ ହେବ କିମ୍ବା ନୂତନ ଯୁଗର ଚାହିଦା ଲକ୍ଷି ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶରେ ସଂଶୋଧନ କରିବାକୁ ହେବ ।

ମଧ୍ୟବର୍ତ୍ତୀ ଶତାବ୍ଦୀ ସମ୍ପର୍କରେ ଉଲ୍ଲେଖ ନ କଲେ ସୁଦ୍ଧା ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ସମାଜ ଜୀବନରେ ଅନୁରୂପ ଏପରିକି ଅଧିକ ଆମୂଳ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଦେଖାଦେଇଛି । ରାଜନୈତିକ ଗଠନ ତରଳ ଅବସ୍ଥାରେ ରହି ଆସିଅଛି । ରାଜତନ୍ତ୍ରୀ ସଙ୍ଗଠନ ବଦଳରେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ସଙ୍ଗଠନ ସ୍ଥାନ ପାଇଛି ଏବଂ ସେପରି ସାମ୍ୟବାଦୀ ଓ ଉଗ୍ରକ୍ରାନ୍ତିକ ସଂସ୍ଥାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇଅଛନ୍ତି । କୃଷି ଓ ବାଣିଜ୍ୟକୁ ଛାଡ଼ି ଅର୍ଥନୀତି ଦ୍ରୁତଗତିରେ ଶିଳ୍ପଆଧାରିତ ହୋଇଅଛି । ଆନ୍ତର୍ଜାତିକ ଯୁଦ୍ଧରେ ଥରେ ନୁହେଁ, ଦୁଇଥର ମନୁଷ୍ୟର ରାଜନୈତିକ ଓ ଅର୍ଥନୀତିକ ବିଚାରଧାରା ପରୀକ୍ଷିତ ହୋଇ ସାରିଛି । ବିଜ୍ଞାନର ଅଭୂତପୂର୍ବ ବିକାଶ ଯୋଗୁଁ ବଳବତ୍ତର ହୋଇ ଏବେ ବୌଦ୍ଧିକ ଭାବନା ଯେତେ ବେଶୀ ଏହା ପୂର୍ବରୁ କଦାପି ଏତେ ନ ଥିଲା । ଫଳତଃ ଆଜିର ଗତିଶୀଳ ସାମାଜିକ ଅବସ୍ଥାରେ ପିଲାମାନଙ୍କୁ କିପରି ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ ଏହି ଯୁଗଯୁଗର ପ୍ରଶ୍ନ ପଚିଶ ବର୍ଷ ପୂର୍ବରୁ ଯେପରି ଲୋକେ ପଚାରୁଥିଲେ ଆଉ ନାହିଁ । ଯଦି ସେମାନଙ୍କର ଉତ୍ତର ବିଭ୍ରାନ୍ତିକର ଓ ଅଙ୍ଗେଇମଙ୍ଗେଇ ହୁଏ, ତେବେ ଏଥିରେ ବିସ୍ମୟର ଅବକାଶ ନାହିଁ, କାରଣ ଅନିଶ୍ଚିତ ବେଳରେ ଉତ୍ତର ବି ଅନିଶ୍ଚିତ ହୁଏ ।

ସାମାଜିକତା ଏକା ମୌଳିକ ବିଷୟ

ଧରନ୍ତୁ "ପ୍ରଚଳିତ ପ୍ରଥା ଖୁବ୍ ଜଟିଳ", ହୁଏତ ପଚିଶ ବର୍ଷ ପୂର୍ବେ ଯାହା ଥିଲା ଆଜି ବି କମିନାହିଁ; ତଥାପି ଯାହାକୁ ଏରିଷ୍ଟଟଲ୍‌ଙ୍କ ଭାଷାରେ 'ନୀତି' କହନ୍ତି, ସେହି ନୀତି କେଉଁଠି ଖୋଜିବା ? —ଯେଉଁ ନୀତି ବଳରେ ଆମ ସମ୍ମୁଖସ୍ଥ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ଅନିଶ୍ଚିତତା ମଧ୍ୟରେ ଆମେ ବାଟ ଧରି ଚାଲି ଯାଇ ପାରିବା । ଅଧିକାଂଶ ଅଗ୍ରଗାମୀ ଦାର୍ଶନିକ ଶିକ୍ଷାକୁ ରାଜନୀତିର ଏକ ବିଭାଗ ଭାବରେ ପରିଗଣିତ କରିଅଛନ୍ତି,

ଏହାର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ପ୍ଲେଟୋଙ୍କ ତାଙ୍କ ରଚିତ 'ରିପବ୍ଲିକ୍'ରେ, ଏରିଷ୍ଟଟ୍ଲ ତାଙ୍କ 'ପଲିଟିକ୍ସ'ରେ ଓ ଡିଉଇ ତାଙ୍କ 'ଡିମୋକ୍ରେସି ଏଣ୍ଡ ଏଜୁକେସନ'ରେ ପ୍ରଦାନ କରିଅଛନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ଉଦାହରଣରୁ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହେବା ସମ୍ଭବତଃ ଯଥାର୍ଥ ହେବ, ସାମାଜିକ ପରିସର ହେଉଛି ଶିକ୍ଷାର ଚିରନ୍ତନ ପରିସର ଯଦି ତାହା ହୁଏ, ତେବେ ଅସ୍ମମାନଙ୍କର ଇପ୍ସିତ ମତ ବା ନୀତିସମୂହରେ ପହଞ୍ଚିବାକୁ ଏହା ସାହାଯ୍ୟ କରିବ ।

ସାମାଜିକ ଦୃଷ୍ଟିରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଦିଗରୁ ବିଚାର କଲେ ବି ସେହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ପହଞ୍ଚିଲି ପରି ଅନୁମିତ ହୁଏ । ତେଣୁ କଥିତ ବ୍ୟକ୍ତି ସ୍ୱୟଂଶିକ୍ଷିତ ବୋଲି ଅନେକ ସମୟରେ ଆମ୍ଭେମାନେ କହୁଥାଉଁ । ନିଃସନ୍ଦେହରେ ଆପଣା ଉଦ୍ୟମ ହେତୁ ଅନ୍ୟର ବିନା ସହାୟତାରେ କାହାର ଶିକ୍ଷା ପାଇବା ସମ୍ଭବ ଓ ସେ ଏହା କରି ପାରିଲେ ଏହା ତାହାର କାର୍ଯ୍ୟ-କୁଶଳତାର ପରିଚୟ ଦିଏ; ଏହା ସ୍ୱୀକୃତ ହେଲେ ସୁଦ୍ଧା ପୁରାପୂରି ନିଜ ଚେଷ୍ଟା ବଳରେ ଜଣେ ଯାହା ଶିକ୍ଷା କରି ପାରିବ ତାହା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସୀମିତ । ନିଜ ମାତାଙ୍କ ସାହଚର୍ଯ୍ୟ ବ୍ୟତିରେକେ ନବଜାତ ଶିଶୁ ପ୍ରାୟ କିଛି ତ ଶିଖି ପାରିବ ନାହିଁ, ଭୌତିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ମୃତ୍ୟୁ ମୁଖରେ ପଡ଼ିବାର ସମ୍ଭାବନା ବି ରହିଛି । ଏପରିକି ତଥାକଥିତ ସ୍ୱୟଂଶିକ୍ଷିତ ପ୍ରୌଢ଼ ଅବଶ୍ୟ ମନ୍ଥର ଗତିରେ ପ୍ରଗତି କରିବ; ଯଦି ସେ ସେଥିରେ ହାତ ହତିଆର ଓ ପୁସ୍ତକ ନିଜ ବଂଶଧର ତଥା ଯୁଗ ଯୁଗର ଶିକ୍ଷାର ପୁଞ୍ଜୀଭୂତ ସାଂସ୍କୃତିକ ପୁଞ୍ଜିର ପ୍ରତୀକ ସେଗୁଡ଼ିକ ନିଜ ହାତ ପାହାନ୍ତାରେ ନ ପାଏ, ତେବେ ତା'ର ଗତି ମନ୍ଥର ହେବ । ଏହି ପରିପ୍ରେକ୍ଷିତର ବିଚାରରୁ ଶିକ୍ଷା ଯେ ମୁଖ୍ୟତଃ ଗୋଟିଏ ସାମାଜିକ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଏବଂ ଯେ କୌଣସି ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନର ପ୍ରଧାନ ଦିଗ ହେଉଛି ସାମାଜିକ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଏହି ଉପସଂହାରରେ ପହଞ୍ଚିବା ସମ୍ଭବତଃ ଅତିରଞ୍ଜନ ନୁହେଁ ।

ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନର ପ୍ରକ୍ରିୟା ଓ ସେଥିରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଭୂମିକା ବିଷୟରେ ପରୀକ୍ଷା କରିବା ପୂର୍ବରୁ ସମାଜର ସ୍ୱରୂପ କଅଣ ତାହା ବିଚାର କରାଯାଉ । ଗୋଟିଏ ବିଚାର ଅନୁସାରେ ସମାଜ ଗଠିତ ହେବା ପୂର୍ବରୁ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ଥିଲେ । ପ୍ରାକ୍ ସାମାଜିକ ଅବସ୍ଥାରେ ସେମାନେ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଓ ସ୍ୱାଧୀନ ଥିଲେ । ଅତଏବ ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ସେମାନେ ଯେତେବେଳେ ସମାଜ ଗଠନ କଲେ, ଏହା ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ସ୍ୱଭାବତଃ ସ୍ୱାଧୀନ ଓ ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ କାର୍ଯ୍ୟ ଥିଲା । ସମାଜ ଗଠନ ଦ୍ୱାରା ସେମାନଙ୍କର ପୂର୍ବର ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଓ ସ୍ୱାଧୀନତା ସୀମିତ ହେଲା । ତଥାପି ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ସହଯୋଗିତା ବଶତଃ ସମାଜ ଗଠିତ ହେବାରୁ ସାମାଜିକ ମିଳନର ଚୁକ୍ତିରେ ଯେତିକି ସ୍ୱାଧୀନତା ସ୍ୱୀକୃତ ହୋଇଥିଲା ସେତିକିରୁ ଅଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ସେମାନଙ୍କୁ ତ୍ୟାଗ କରିବାକୁ ପଡ଼ିଲା ନାହିଁ । ଉପରନ୍ତୁ ସମାଜ ଚୁକ୍ତିବଦ୍ଧ ହୋଇ ଥିବାରୁ ଏହାର ସର୍ତ୍ତାବଳୀ ସଭ୍ୟମାନଙ୍କର ଇଚ୍ଛାନୁସାରେ ସଂଶୋଧନ କରିହେବ

କିମ୍ବା ଏପରିକି ରଦ୍ କରାଯାଇ ପାରିବ । **ସମାଜ** ପ୍ରତି ଏହି ଯେଉଁ ସନ୍ଦେହ ତଥା ପ୍ରାୟ ସନ୍ଦେହଜନକ ମନୋଭାବ ରହିଲା ସେଥିରୁ ଏହି ସ୍ଥିର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ହୁଏ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଓ ସାମାଜିକ ସ୍ୱାର୍ଥ ମଧ୍ୟରେ କୌଣସି ପ୍ରକାରେ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ପ୍ରତିରୋଧ ରହିଛି ।

ଅନ୍ୟ ଏକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ସମାଜର ସ୍ୱରୂପର ବିଗ୍ରହ କରାଯାଇପାରେ । ସ୍ୱାଧୀନ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ଯେ ସମାଜ ଗଠନ ପାଇଁ ଆଗେଇ ଆସୁଛନ୍ତି ଏଥିରେ ଘୋର ବିପର୍ଯ୍ୟୟ ଘଟିବାର ଲକ୍ଷ୍ୟ କରାଯାଏ । ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ଯୁକ୍ତି ବିଷୟ ଯଦି ଛାଡ଼ି ଦିଆଯାଏ, ଏହି ସରଳ କଥେ ପକଥନ ଦ୍ୱାରା ପ୍ରକୃତରେ ମନର ମିଳନ ବା ହେବ କିପରି ? ଯଦି ବ୍ୟକ୍ତି-ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଅବିଚ୍ଛିନ୍ନ, ତେବେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଅଥବା ଜାତିର ଅଭିଜ୍ଞତାରେ ଛାତ୍ର ହୁଏତ ମଜ୍ଜିଯିବ କିପରି ? କିମ୍ବା ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କର ଅନୁଭୂତ ଅସୁବିଧାମାନ ଶିକ୍ଷକ ବୁଝିବେ କିପରି ? ପ୍ରତ୍ୟେକର ଅଭିଜ୍ଞତା ତା'ର ନିଜର ମହିମାରେ ମଣ୍ଡିତ, ଏଣୁ ଜଣେ ଅନ୍ୟ ଜଣଙ୍କର ଅଭିଜ୍ଞତାକୁ ବୁଝିପାରେ ନାହିଁ କିମ୍ବା ଉକ୍ତ ଅଭିଜ୍ଞତାର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଅବବୋଧ ପ୍ରତି ନଜର ଦିଏ ନାହିଁ । ଲୋକମାନେ ସେମାନଙ୍କ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱକୁ ଅତି ମୂଲ୍ୟବାନ ବୋଲି ଜ୍ଞାନ କରନ୍ତି, ଏହି ହେତୁ ସେମାନେ ଏକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ବ୍ରହ୍ମାଣ୍ଡରେ ଆବଦ୍ଧ ହୋଇ ପଡ଼ନ୍ତି । ସମାଜ, ବିଦ୍ୟାଳୟ ଏବଂ ଶ୍ରେଣୀର ଅସ୍ତିତ୍ୱକୁ ମଧ୍ୟ ସେମାନେ ଅସ୍ୱୀକାର କରିବାର ଜଣାପଡ଼େ ।

ଏହି ଅଚଳ ଅବସ୍ଥାରେ ନିଷ୍କୃତିର ପନ୍ଥା ଆଦର୍ଶବାଦୀଙ୍କୁ ଜଣା ବୋଲି ସେମାନେ ଭାବନ୍ତି । ସେମାନେ କହନ୍ତି, କୌଣସି ଗୋଟିଏ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଶ୍ରେଣୀରେ କେବଳ ଛାତ୍ର ବିଶେଷଙ୍କର ଓ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ମନ ଯେ କାମ କରୁଛି ତାହା ନୁହେଁ, ସାମାଜିକ ମନ ମଧ୍ୟ ସେଠି ଅଛି । (୨) ଜ୍ଞାନ ଆହରଣ ଯେଉଁ ଗତି ବିଷୟରେ ସବୁ ମନ ଏକ ହୋଇ ଯାଆନ୍ତି, ସେହି ଗତିକୁ ଆଧାରିତ କରି ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କର ସମୂହ ମନ ସଙ୍ଗଠିତ ହୁଏ ଓ ଏହାହିଁ ସାମାଜିକ ମନ । ଯେତେବେଳେ ଜଣେ ବ୍ୟକ୍ତି ତା'ର ପାଠର ଅର୍ଥ ଜାଣିବାକୁ ଚାହେଁ ସେତେବେଳେ ସେ ଶ୍ରେଣୀର ପିଲାଙ୍କ ସଙ୍ଗେ ସମାନ ହୁଏ । ସାମାଜିକ ସଙ୍ଗଠନ ଭାବରେ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଶ୍ରେଣୀ ଓ ତର୍କ ଶାସ୍ତ୍ରର (Category or classification) ବର୍ଗୀକରଣ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଶ୍ରେଣୀ ମଧ୍ୟରେ ନିବିଡ଼ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି । ଏଣୁ ଜଣେ ଯାହା ଶିକ୍ଷା କରିଅଛନ୍ତି ତାହା ବୁଝାଇବା ରେ ପ୍ରଜାତି ପର୍ଯ୍ୟାୟରେ ଜାତିକୁ ଓ ସମଷ୍ଟି ପର୍ଯ୍ୟାୟରେ ବ୍ୟଷ୍ଟିକୁ ଏକ ଶ୍ରେଣୀର ଅନ୍ତର୍ଗତ କରାଯାଏ । ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀବୃନ୍ଦ ଯେଉଁ ସାମାଜିକ ବନ୍ଧନରେ ଆବଦ୍ଧ ହୋଇ ଶ୍ରେଣୀ ଗଠନ କରନ୍ତି ତାହା ଏକ ଆଦର୍ଶ ବା ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ଉପାଦାନ । ଗୁରୁ ଓ ଶିଷ୍ୟ ପରସ୍ପର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ହେଲେହେଁ ଜଣେ ଅନ୍ୟ ଜଣଙ୍କର ବୈସାଦୃଶ୍ୟ ବିନା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ୱରୂପ ପ୍ରାପ୍ତ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ଗୁରୁ

ସମ୍ପର୍କରେହିଁ ଶିଶୁଟି ଶିଷ୍ୟ ହୁଏ ଓ ଶିଷ୍ୟ ସମ୍ପର୍କରେହିଁ ପ୍ରୌଢ଼ ଜଣକ ଗୁରୁ ହୁଅନ୍ତି । (୩) ଗୁରୁ ଶିଷ୍ୟ ସମ୍ପର୍କର ଏହି ଦେଣ-ନେଣର ଶେଷ ସାଳିସ ହୋଇଯାଏ ଏବଂ ହିଗେଲ୍‌ଏନ୍ ଜସ୍ତୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ହୁଏ—ଗୋଟିଏ ଉନ୍ନତତର ତୃତୀୟର ସଂଶ୍ଳେଷଣରେ ଯାହାକି, ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକତା ଓ ଯାହାର ସର୍ବୋଚ୍ଚ ପ୍ରକାଶ ହେଉଛି ମାନବ ସମାଜର ଆଦିକାରଣ ଓ ମାନବ ସମାଜର ଅଙ୍ଗୀକରଣର ସୂତ୍ର ।

ଅନ୍ୟ ଏକ ବିଗ୍ଭରରେ ସମାଜକୁ ଗୋଟିଏ ଜୀବ ଭାବରେ ଧରାଯାଏ । ଜୀବ ହେଉଛି ଅନେକ ଅଙ୍ଗଯୁକ୍ତ ସମଷ୍ଟି ଓ ଏହାର ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ଅଙ୍ଗ ବିଶିଷ୍ଟ ଅଙ୍ଗ-ଗୁଡ଼ିକର କାର୍ଯ୍ୟ ସହିତ ସମତାଳ ରକ୍ଷି ନିଜର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର କାର୍ଯ୍ୟ କରେ । ଠିକ୍ ସେହିପରି ସମାଜ ମଧ୍ୟ ଗୋଟିଏ ସମଷ୍ଟି ଯେଉଁଥିରେ କି ବହୁ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ କମ୍ବା ସାମାଜିକ ସ୍ତର ଥାଏ, ପୁଣି ସମାଜର ସମନ୍ୱିତ ସମଷ୍ଟି ଢାଗରେ ପ୍ରତ୍ୟେକଟିର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଦାନ ରହିଛି । ସାଧାରଣତଃ ଏକଛତ୍ର ରାଷ୍ଟ୍ରଗୁଡ଼ିକର ଏହାହିଁ ତଥ୍ୟ । ଏହି ବିଗ୍ଭର ଅନୁସାରେ ସମାଜ ଯେଉଁସବୁ ବ୍ୟକ୍ତିସତ୍ତାକୁ ନେଇ ଗଠିତ ସେସବୁ ଛଡ଼ା ସମାଜ ମଧ୍ୟ ଅନ୍ୟତମ ବିଧିବଦ୍ଧ ସତ୍ତା । ଯେ କୌଣସି ସମଷ୍ଟି ଏହାର ଅଂଶଗୁଡ଼ିକ ଅପେକ୍ଷା ବୃହତ୍ତର ହୋଇଥିବାରୁ ଯେଉଁସବୁ ବ୍ୟକ୍ତିସତ୍ତାକୁ ନେଇ ସାମାଜିକ ସତ୍ତା ଗଠିତ, ଏହା ସେମାନଙ୍କ ଅଗ୍ରବର୍ତ୍ତୀ । ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ନିଜ ସ୍ୱାଧୀନତା ବା ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟରୁ ବଞ୍ଚିତ ହୁଏ ନାହିଁ, ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଜୈବ ସମଷ୍ଟିରେ ବ୍ୟକ୍ତି ତା'ର ଅଭିନ୍ନତାକୁ ମିଶାଇ ଦେଇ ସ୍ୱାଧୀନତା ଉପଲବ୍ଧି କରେ । (୪) ଏକଛତ୍ର ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଯେଉଁ ଅନନୁରୂପ ବ୍ୟକ୍ତି ତା'ର ନିଜ ଅନୈକ୍ୟ ଯୋଗୁଁ ଏହି ତଥ୍ୟର ପ୍ରତିକୂଳାଚରଣ କରେ ତାକୁ ସାମରିକ ଶୃଙ୍ଖଳାରେ କବଳିତ କରାଯାଏ ବା ତା'ର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ଲୋପ କରାଯାଏ ।

କେବଳ ଗୋଟିଏ ମାତ୍ର ସାମାଜିକ ସମଷ୍ଟି ହୋଇପାରେ ଓ ତେଣୁ ରାଷ୍ଟ୍ରହିଁ ସେହି ସାମାଜିକ ସମଷ୍ଟି । ସୁତରାଂ ବ୍ୟକ୍ତିର ଶିକ୍ଷା ଯେ ରାଷ୍ଟ୍ରାୟତ୍ତାଧୀନ ଏହା ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟର ବିଷୟ ନୁହେଁ । ମନୁଷ୍ୟ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ନାଗରିକ ହେବା ପ୍ରତି ଅଧିକ ଦୃଷ୍ଟି ଦିଆଯାଇ ବ୍ୟକ୍ତିର ଶିକ୍ଷା ପରିଚାଳନା କରାଯାଏ । ଏହାର କି ଯଥାର୍ଥ ରହିଛି, କାରଣ ରାଷ୍ଟ୍ରର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସାଂସ୍କୃତିକ, ଧାର୍ମିକ, ଭାଷାଗତ, ଆର୍ଥନୀତିକ ଓ ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରହିଛି ଏବଂ ଏସବୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଅଧିକ ସୁଦୂରପ୍ରସାରୀ ଓ କମ୍ ସ୍ୱାର୍ଥପରାୟଣ ହୋଇଥିବାରୁ ଯଦି କେବେ ଏସବୁ ବ୍ୟକ୍ତିର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସହିତ ପ୍ରତିକୂଳାଚରଣ କରେ ତେବେ ଏସବୁକୁ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ମଣିବାକୁ ହେବ । ଶିକ୍ଷା-

(୩) ଏହି ବିଗ୍ଭର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପ୍ରଶ୍ନବାଦୀ ହେବା ପାଇଁ ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟର 'ଅଧ୍ୟାପନା' ଶୀର୍ଷକର ଆଲୋଚନାର ପ୍ରଥମ ଦୁଇଟି ଅନୁଚ୍ଛେଦ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ରାଷ୍ଟ୍ରହିଁ ଏହିପରି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହୋଇଯାଏ । ଏହାର ଉପଲବ୍ଧି ପାଇଁ ବ୍ୟକ୍ତି କେବଳ ମାତ୍ର ସାଧନଟିଏ ହୁଏ । ଏକଚ୍ଛତ୍ର ବିଶ୍ୱରଧାରାରେ ସାମାଜିକ ଚେତନା ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ଜୀବନକୁ ପ୍ରେରଣା ଦିଏ ଓ ସାର୍ଥକ କରେ; ଏହି ବୃହତ୍ତର ସାମାଜିକ ଚେତନାର ଗଣ୍ଡି ମଧ୍ୟରେ ବ୍ୟକ୍ତିର ଯେଉଁ ସଂକୀର୍ଣ୍ଣ ପୃଥକତ୍ୱ ଥାଏ ସେଥିରୁ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ଅଭ୍ୟୁଦୟ ହୁଏ । ଅତଏବ ଏକଚ୍ଛତ୍ରରାଷ୍ଟ୍ରର ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ପରିପ୍ରକାଶ ହେଉଛି ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଏବଂ ଏହି ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଅନ୍ତଃକରଣ ହେଉଛି ଦଳଗତ ସଂସ୍କୃତି । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ବ୍ୟାପାର ନ ହୋଇ ପ୍ରଗତି ସାମାଜିକ ବ୍ୟାପାର ହୁଏ ।

କଥୋପକଥନ ଓ ଚୁକ୍ତି ମୂଳରେ କେବଳ ମାନବିକ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ଫଳରେ ସମାଜର ଗଠନ ବିଷୟ ପୂର୍ବରୁ ଆଲୋଚନା କରାଗଲା । ଆଉରି ମଧ୍ୟ ସାମାଜିକ ମନ ଓ ସାମାଜିକ ଜୀବର ଉଦ୍ଭାବନ ଦ୍ୱାରା ଯେ ସମାଜ ଗଠିତ ହୋଇ ପାରିବ ଏହା ମଧ୍ୟ କୁହାଗଲା । ଏହି ଉଭୟ ତଥ୍ୟକୁ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରି ସମାଜର ସ୍ୱରୂପ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଉ ଏକ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ତଥ୍ୟ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଏହି ତଥ୍ୟ ଅନୁସାରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ଓ ସମାଜ ସମକାଳୀନ, କାରଣ ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତିରୁହିଁ ସମାଜର ଉତ୍ପତ୍ତି । ସାମାଜିକ ପ୍ରକୃତିରେ ମନୁଷ୍ୟ ଭୂଷିତ ହୋଇଥିବାର ବିବେଚନା କରାଯାଏ : ସେ ସ୍ୱଭାବତଃ ସାମାଜିକ । ଦ୍ୱିଲିଙ୍ଗ ପ୍ରଜନନ-ଜନିତ ଆବଶ୍ୟକତା ହେତୁ ଯେଉଁ ସାମାଜିକ ପରିସ୍ଥିତିର କଳ୍ପନା କରାଯାଏ ସେଥିରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ଜନ୍ମରୁ ଏପରି ଅବିକଶିତ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଶକ୍ତି ଥାଏ ଯେ ଯଦି ଅଧିକ ପ୍ରବୃତ୍ତି ପରିଚାଳିତ ହୋଇ ପିତାମାତା ସେମାନଙ୍କ ଅସ୍ଥାୟୀ ସଂସର୍ଗକୁ ପରିବାରର ସ୍ଥାୟୀ ସାମାଜିକ ସଂସ୍ଥାରେ ପରିଣତ ନ କରନ୍ତେ ତେବେ ତା'ର ମୃତ୍ୟୁ ଘଟିବ । ଶିଶୁର ଅପରିପକ୍ୱତାଜନିତ ଅପୂର୍ଣ୍ଣତାର କ୍ଷତିପୂରଣ ପାଇଁ ପରିବାର ଆବଶ୍ୟକ, ଆଉରି ମଧ୍ୟ ପିତାମାତାଙ୍କର ଅନିବାର୍ଯ୍ୟ ବାଧା ହେତୁ ଏହି ଆବଶ୍ୟକତା ପୂରଣ କରିବାରେ ସଫଳତାର ପରିମାଣରେ ତାରତମ୍ୟ ଥାଏ । ଶିଶୁର ଜନ୍ମଗତ ସମସ୍ତ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଶକ୍ତିକୁ ବାସ୍ତବତାରେ ପରିଣତ କରିବା ପାଇଁ ସେ ପରିବାର ଅପେକ୍ଷା ଏକ ବୃହତ୍ତର ସମାଜ ଆବଶ୍ୟକ କରେ । ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ପୂର୍ତ୍ତି ପାଇଁ ଏହା ଆବଶ୍ୟକ ଓ ମନୁଷ୍ୟ ରାଷ୍ଟ୍ରର ବୃହତ୍ତର ସାମାଜିକ ସଂସ୍ଥା ଗଠନ କରୁ, ଏହା ତା'ର ଏକ ସହଜାତ ଧର୍ମ ।

ସମାଜ ଯେ ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତିରେ ଜଡ଼ିତ—ଏହି ଯୁକ୍ତିରେ ଦୋହରା ସୁବିଧା ରହିଛି । ପ୍ରଥମତଃ ସମାଜ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ଅଧୀନ ଏହା ପ୍ରକାଶିତ ହେଉଛି । ବ୍ୟକ୍ତିର ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧି ପାଇଁ ଏହା ଏକ ଉପାୟ ମାତ୍ର । ଏହା ସୃଜନଶୀଳତାର ସମର୍ଥକ ଓ ସହାୟକ । ସମାଜ ଯେ ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଓ ମନୁଷ୍ୟ ଯେ ଏହାର ସାଧନ ପାଇଁ ଉପାୟ—ଏହି ଶିକ୍ଷାଗତ ବିପରୀତ ପ୍ରତିଜ୍ଞା କଦାପି ସତ୍ୟ

ନୁହେଁ । ଦ୍ୱିତୀୟତଃ ଈଶ୍ୱର ପ୍ରକୃତିର ସ୍ରଷ୍ଟା—ଏହାକୁ ଆମେ ତା ସହିତ ମିଶାଇଲେ ଏହି ଯୁକ୍ତିରୁ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ମିଳେ ଯେ ସାଧାରଣରେ ପ୍ରକୃତିର ଓ ବିଶେଷ କରି ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତିର ପ୍ରଜାତିଗତ ଲକ୍ଷଣ (generic trait) ହେଉଛି ସମାଜ, ଏହା ମଧ୍ୟ ଦୈବାଦିଷ୍ଟ ! ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଅନ୍ୟ ଭାବରେ ଉପକୃତ ହୋଇପାରିବା; ଯେଉଁ ପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷା ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ପାଇବାକୁ ହକ୍‌ଦାର ତାହା ଈଶ୍ୱର ପ୍ରତିପାଦିତ ଓ ସମାଜ ତାହାକୁ ଲୋପ କରିପାରିବ ନାହିଁ, ଯାହାକି ଉଲ୍ଲିଖିତ ଉପାୟମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିଏ ଦ୍ୱାରା ବି ସମାଜ ଗଠିତ ହୋଇଥିଲେ ସମ୍ଭବ ହୋଇଥାନ୍ତା ।

ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତିର ସାମାଜିକ ଭିତ୍ତି

ମନୁଷ୍ୟ ଯେ ସ୍ୱଭାବତଃ ସାମାଜିକ—ଏହି ଧାରଣାକୁ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର କେତେକ ଅଧ୍ୟୟନକାରୀ ସନ୍ଦେହ ଚକ୍ଷୁରେ ଦେଖନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ସାମାଜିକ ପ୍ରବୃତ୍ତିକୁ ମନୁଷ୍ୟର ସାମାଜିକ ଆଚରଣର କାରଣ ରୂପେ ଦେଖାଇବା ଯାହା, ଔଷଧର ନିଦ୍ରାପ୍ରଦ ଶକ୍ତିରେ ଅହିଫେନ ନିର୍ଯ୍ୟାସର ପ୍ରଭାବକୁ ସଂସ୍କାର କରିବା ତାହା ମାନବ-ପ୍ରକୃତି ଅଧ୍ୟୟନ କରିବାର ଏହି ପନ୍ଥା ଦ୍ୱାରା ଅବଶେଷରେ ଅନୁସନ୍ଧାନୀୟ ପ୍ରଶ୍ନର ପୂର୍ବସ୍ୱୀକାର ହିଁ କରାଯାଏ । ଏହା ପାଣ୍ଡିତ୍ୟପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଜ୍ଞତା ଛଡ଼ା ଏହା ଅନ୍ୟ କିଛି ନୁହେଁ ।

ସାମାଜିକ ପ୍ରବୃତ୍ତି ହେଉଛି ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତିର ସାମାଜିକ ଭିତ୍ତି । ଏହା ପରିବର୍ତ୍ତେ ମନୁଷ୍ୟ ଯେ ସର୍ବଦା ଓ ସର୍ବତ୍ର ଜଟିଳ ସାମାଜିକ ସମ୍ପର୍କରେ ଜଡ଼ିତ ଏହି ଅନୁଭବ ସିଦ୍ଧ ତଥ୍ୟରୁ ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତିକୁ ବୁଝିବା ପାଇଁ ସମ୍ଭବତଃ ଯତ୍ନ କରିବା ଭଲ । ଏ ସମସ୍ତ ବ୍ୟତିରେକେ, ଏହା ପୂର୍ବ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି ଯେ ନବଜାତ ଶିଶୁର ମରଣ ପ୍ରାୟ ସୁନିଶ୍ଚିତ; କିନ୍ତୁ ଶିଶୁର ଶାରୀରିକ ବିକାଶ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ତ୍ୱରାନ୍ୱିତ ହେଲେ ସୁଦ୍ଧା ସୁସଭ୍ୟ ସମାଜରେ ତା'ର ଦୀର୍ଘ ସାମାଜିକ ଶୈଶବର ଆରମ୍ଭ ହୁଏ । ଏହି ସାମାଜିକ ଶୈଶବରେ ସେ ତା'ର ସାମାଜିକ ଦଳର ସଂସ୍କୃତି ଓ ଲୋକାଚାର ସଂରକ୍ଷଣ ପାଇଁ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଦଳରେ ଶ୍ରମର ବିଭାଜନ ଓ ବିଶେଷୀକରଣ (division & specialisation of labour) ଯେତେ ବେଶୀ ହେବ ପ୍ରୌଢ଼ମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ପରସ୍ପର ନିର୍ଭରଶୀଳତା ସେତେ ଅଧିକ ହେବ । ମାନବ ସଂସ୍କୃତିର ଲକ୍ଷଣ ହେଉଛି ପରସ୍ପର ନିର୍ଭରଶୀଳତା ।ପୁଣି ଏହାର ଚେର ଏତେ ଗଭୀରକୁ ଯାଇଛି ଯେ ମନୁଷ୍ୟ ସ୍ମୃତିରେ କେବେହେଁ ବିପରୀତ କଥା ଆସି ନ ପାରେ । ଯୁଗଯୁଗର ଇତିହାସରୁ ଏହା ଏପରି ରେଖାପାତ କରିଛି ଯେ ସାମାଜିକ ଅଭ୍ୟାସ, ଯାହାକୁ କଥାରେ କହନ୍ତି, ମନୁଷ୍ୟର ଦ୍ୱିତୀୟ ପ୍ରକୃତି ତାକୁ ସହଜରେ ଅନୁମାନ କରାଯାଇ ପାରେ ।

ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ସାମାଜିକ ଭିତ୍ତି ସହଜାତ କିମ୍ବା ଅଭ୍ୟାସଗତ ଏହା ବିବେଚନା କରିବା ଶିକ୍ଷା ଦୃଷ୍ଟିରେ ସର୍ବାଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ସମାଜର କେତେକ ଅତି କଷ୍ଟଦାୟୀ ତ୍ରୁଟିକୁ ଦୂର କରିବାରେ ମନୁଷ୍ୟମାନେ ହତାଶ ହୋଇଥିବାର ଆମ୍ଭେମାନେ ଅନେକ ବେଳେ ଶୁଣିବାକୁ ପାଉଁ । ସେମାନେ କହନ୍ତି, ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତି ଯାହା ସେପରି ଥିବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆନ୍ତର୍ଜାତିକ କନ୍ଦଳର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଯୁଦ୍ଧର ଆଶ୍ରୟ ନେବା କେବେହେଁ ପରିହାର କରିହେବ ନାହିଁ । ଯଦି ମନୁଷ୍ୟ ସ୍ୱଭାବତଃ ଯୁଦ୍ଧଖୋର ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ଶୈଶବରେ, ବିଦ୍ୟାଳୟ ପ୍ରାଙ୍ଗଣରେ ଓ ପ୍ରୌଢ଼ାବସ୍ଥାରେ ସେ ନିଶ୍ଚୟ ଯୁଦ୍ଧକ୍ଷେତ୍ରରେ ଲଢ଼ିବ । ଏ ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରାୟ କିଛି କରିପାରିବ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଅନ୍ୟପକ୍ଷରେ, ଲଢ଼ିବା ଯଦି ମନୁଷ୍ୟର ବଦଭ୍ୟାସ, ତେବେ ସାମାଜିକ ପରିବେଶର ପୁନର୍ବିନ୍ୟାସ କରି ଯୁଦ୍ଧବଦଳରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଆନ୍ତର୍ଜାତିକ ନ୍ୟାୟାଳୟର ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିପାରିବା । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଭୂତ କାର୍ଯ୍ୟ ସାଧନ କରି ପାରିବ । ଏହା ନୂତନ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ସୃଷ୍ଟି କରିବ ଓ ଘରୋଇ ବ୍ୟାପାରରେ ନ୍ୟାୟର ଶାସନକୁ ମୁଣ୍ଡପାତି ନେବାକୁ ଯେଉଁ ଆତ୍ମସଂଯମର ଅଭ୍ୟାସ ଆବଶ୍ୟକ, ଆନ୍ତର୍ଜାତିକ କ୍ଷେତ୍ରରେ ନ୍ୟାୟଶାସନ ଗ୍ରହଣରେ ସେହି ଆତ୍ମସଂଯମର ପ୍ରୟୋଗ କରିବ ।

ମାନବ-ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସାମାଜିକ ଦୃଷ୍ଟିରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କର ପରସ୍ପର ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ସମ୍ପର୍କ ଅଛି ତା'ର ସ୍ୱରୂପର ବିଚାର ମଧ୍ୟ କରାଯାଇପାରେ । ସେ ସମ୍ପର୍କ ଆଭ୍ୟନ୍ତରିକ ହେବ କି ବାହ୍ୟହେବ—ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ଥାପନ ଏଠାରେ କରିହେବ । ( ) ସମ୍ପର୍କ ବାହ୍ୟ—ଏହି ବିଚାର ଅନୁସାରେ ବାସ୍ତବତାର ବିଶ୍ଳେଷଣ, ମୌଳିକ ଉପାଦାନ (particles) ବା ଅଣୁରେ କରା ଯାଇପାରେ । ଏହିସବୁ ଉପାଦାନକୁ ଏପାଖ ସେପାଖ କରି ବହୁବିଧ ସମ୍ପର୍କର ରଚନା କରା-ଯାଇପାରେ ଓ ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ଉପାଦାନ ମୌଳିକ ଭାବରେ ଏତେଦୂର ଭିନ୍ନ ଓ ଦେଶଜ (indigenous) ଯେ ଏହାର ସ୍ୱଭାବ ଅନ୍ୟ ଉପାଦାନ ସହିତ ସମ୍ପର୍କ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ ନାହିଁ । ଏହି ବିଚାରର ପରିପ୍ରସାର ସମାଜରେ କଲାଗଲେ ସାମାଜିକ ସମ୍ପର୍କର ମୌଳିକ ଉପାଦାନ ହେଉଛି ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ । ସମାଜହିଁ ଏକ ସମଷ୍ଟି ଯେଉଁଥିରେ କି ବ୍ୟକ୍ତିଗଣ ସମାଜଗଠନ ପାଇଁ ମନଇଚ୍ଛା ଚୁକ୍ତି କରନ୍ତି । ସୁତରାଂ ସେମାନଙ୍କର ନିଜ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ବା ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର କ୍ଷତି ନ କରି ବ୍ୟକ୍ତି ଅନେକଗୁଡ଼ିଏ ସାମାଜିକ ଦାୟିତ୍ୱ ଗ୍ରହଣ କରିପାରନ୍ତି ବା ଫିଙ୍ଗିଦେଇ ପାରନ୍ତି ।

( ) ୨ମ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ମାନବ-ପ୍ରକୃତିସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଏହି ସାମାଜିକ ଭିତ୍ତିର ବିଚାର ଅନୁସାରେ ବହୁବିଧ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନରେ ଅନୁସୃତ ହେଉଅଛି । ଶିକ୍ଷାରେ ଅବାଧ ନୀତି (laissez-faire)ର ପ୍ରଚଳନ ପାଇଁ ଏହାର ମୌଳିକ ଦାନ ସମ୍ଭବତଃ ରହିଛି । (୬) ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ପ୍ରକୃତି ତାହାର ସାମାଜିକ ସମ୍ପର୍କର ବାହାରେ, କେବଳ ତା'ର ସାମାଜିକ ଦାୟିତ୍ୱ କେତେଭାଗି ମାତ୍ର ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ଅଭିରୁଚି । ଅତଏବ ସେ ତାଙ୍କର ସନ୍ତାନସନ୍ତତିଙ୍କର ଶିକ୍ଷାର ବ୍ୟବସ୍ଥା ଘରୋଇ ଭାବରେ କରିପାରିବେ ଓ ସର୍ବସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନର ପରିଚାଳନା ନିମିତ୍ତ କେହି ତାଙ୍କୁ କର ଦେବାକୁ ବାଧ୍ୟ କରିପାରିବ ନାହିଁ । (୭) ସେହିପରି ବିଦ୍ୟାଳୟର ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଗ୍ରହଣ ଇଚ୍ଛାଧୀନ ହେବ, ସ୍ୱନିର୍ବାଚିତ ହେବ, କେହି ଏହାକୁ ଧାର୍ଯ୍ୟ କରିବ ନାହିଁ । ଆଧୁନିକମଧ୍ୟ ଏହି ତଥ୍ୟର ପରିଣତି ଏହା ହୋଇପାରେ ଯେ ଅତ୍ୟାଧୁନିକ ଓ ଅତି-ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ବିଦ୍ୟାଳୟ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ସମ୍ମାନ ଏପରି କରିଥିବ ଯେ ଆତ୍ମପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କର ଉଚ୍ଛୃଙ୍ଖଳ ସ୍ୱାଧୀନତା ରହିବ—ଏଥିରେ ହସ୍ତକ୍ଷେପର ଅବକାଶ ନାହିଁ । (୮)

ସମ୍ପର୍କ ଆଭ୍ୟନ୍ତରିକ - ଏ ଦୃଷ୍ଟି ଯଦି ନିଆଯାଏ ତେବେ ଅସମ୍ପୃକ୍ତ ଉପାଦାନର ପ୍ରଶ୍ନ ନାହିଁ, ବରଂ ବିଚାର କରିବାକୁ ହେବ, ଗୋଟିଏ ପ୍ରାସଙ୍ଗିକ ଅବସ୍ଥାର, ଯେଉଁଠି ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ବିଷୟ ଅନ୍ୟ ବିଷୟ ସହିତ ଏତେଦୂର ସଂଯୁକ୍ତ ଯେ ସମ୍ପର୍କର ଗୋଳମାଳ କରିଦେଲେ ଏହା ଫଳରେ ସମ୍ପୃକ୍ତ ବିଷୟ ଗୁଡ଼ିକର ପ୍ରକୃତିରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଘଟିବ : ପ୍ରାଣୀ ବିଜ୍ଞାନରେ ଯେଉଁସବୁ ଗବେଷଣା ମୂଳକ ଅଧ୍ୟୟନ କରାଯାଇଛି ସେଥିରୁ ଜଣାଯାଏ ଯେ ଗୋଟିଏ କୋଷ କି ପ୍ରକାର ଅଙ୍ଗରେ ପରିଣତ ହେବ ଏହା କୋଷର ପ୍ରକାର ଉପରେ କେବଳ ଆଂଶିକ ନିର୍ଭର କରେ, କାରଣ ସେହି କୋଷର ଅବସ୍ଥିତି ହିଁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଗୁରୁତ୍ୱ-ପୂର୍ଣ୍ଣ । ଅର୍ଥାତ୍ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ କୋଷଟିଏ ଗୋଟିଏ ଜୀବର ମୁଣ୍ଡ ବା ପାଦ ହୋଇପାରେ, ଯଦି ଏହାର ପ୍ରତିରୋପଣ ମୁଣ୍ଡ ନିକଟରେ ବା ପାଦ ନିକଟରେ କରାଯାଏ ।

ସମ୍ପର୍କ ହିଁ ସର୍ବପ୍ରଧାନ ବିଚାର୍ଯ୍ୟ ବିଷୟ—ଏହା ଅଣୁ ବା କୋଷ ପକ୍ଷରେ ଯେପରି ସତ୍ୟ, ବ୍ୟକ୍ତି ବିଶେଷ ପକ୍ଷରେ ସେହିପରି ସତ୍ୟ । (୯) ପ୍ରଥମତଃ ଜନ୍ମପୂର୍ବ ପ୍ରଭାବ ଦ୍ୱାରା ମାନବ ଭ୍ରୂଣ କିଅଣ ହେବ ତାହା ସ୍ଥିର ହୋଇଯାଏ । ଅଧିକନ୍ତୁ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କର ବୃଦ୍ଧି ହେବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ସେମାନେ ଆପଣାଛାଏଁ ସମାଜ ଗଠନ କରନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ସମାଜ ପ୍ରାପ୍ତି ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ହୋଇପଡେ । ସାଧାରଣ ପରିବେଶ ସହିତ ସେମାନଙ୍କର ସଂସର୍ଗ ରହେ ଓ ସମଭାଗୀ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେତୁହିଁ ସେମାନେ ସମାଜ ଗଢ଼ନ୍ତି । ବସ୍ତୁତଃ ବ୍ୟକ୍ତିମାନଙ୍କ

(୬) ଚତୁର୍ଥ ଅଧ୍ୟାୟରେ 'ଯଥେଚ୍ଛକାରୀ ରାଷ୍ଟ୍ର' ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୭) ପୂର୍ବ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୮) ଦଶମ ଅଧ୍ୟାୟର ଅନୁଚ୍ଛେଦ ୩·୬ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ମଧ୍ୟରେ ତଥା ସେମାନଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଭାବର ଆଦାନ-ପ୍ରଦାନ ଓ କଥୋପକଥନ ଦ୍ୱାରା ସମାଜ ଗଢି ଉଠେ । ସାମାଜିକ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଓ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟା ମୁଖ୍ୟତଃ ଏକ ଏବଂ ଅଭିନ୍ନ । ସେହି ନିଦର୍ଶନ ଦ୍ୱାରା ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ସହିତ ସମରସ ହୋଇ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ଯାହା ଥାଆନ୍ତି ବହୁ ଅଂଶରେ ସେମାନେ ସେଇଆ ହୁଅନ୍ତି । ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ଏତେଦୂର ଅନ୍ୟର ଅଂଶ ବିଶେଷ ଯେ ଆମ୍ଭମାନେ ସହଜରେ ସମାଜକୁ ଗୋଟିଏ ଶ୍ରେଣୀ ଭାବରେ ବିଗ୍ରହ କରି ପାରିବା, ଯାହାକି ବାସ୍ତବରେ ଭୌତିକ ଓ ଜୀବନ୍ତ ପ୍ରକୃତିକୁ ସାମାଜିକ ପ୍ରକୃତିରେ ପରିଣତ କରେ । (୧୦)

ମାନବ ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସାମାଜିକ ଗୁଣର ଏହି ବିଶ୍ଳେଷଣ ଯଦି ଯଥାର୍ଥ ହୁଏ, ତେବେ ମାନବ ପ୍ରକୃତି ଯେ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ—କାଳକାଳର ଏହି ଧାରଣାକୁ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିଦେବା ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ । ଭୌତିକ ଗଢ଼ଣଗୁଡ଼ିକରେ ଯେପରି ଏହାର ପରିବର୍ତ୍ତନ ସେହିପରି ଅତି ଧୀର ମନ୍ଥର ହୋଇପାରେ, କିନ୍ତୁ ଯଦି ଡାରଉଇନଙ୍କ କଥା ସତ୍ୟ ହୁଏ, ତେବେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସୁନିଶ୍ଚିତ । ସାମାଜିକ ସମ୍ପର୍କ ଓ ଗତାନୁଗତିକତାରେ ଯେଉଁ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଆବଶ୍ୟକ ତାହା ଅପେକ୍ଷା ସାମାଜିକ ଦିଗରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଦ୍ରୁତତର ନୁହେଁ । କିନ୍ତୁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିବା ପାଇଁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯଦି ଉନ୍ମୁକ୍ତମନା ହେଉଁ, ତେବେ ଏହି ଦିଗରେ ପରିବର୍ତ୍ତନକୁ ତ୍ୱରାନ୍ୱିତ କରିପାରିବ । ତେଣୁ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପ୍ରକୃତି ଅନ୍ୟମାନଙ୍କଠାରେ ଯେଉଁ ପ୍ରକାର ପ୍ରତିଫଳିତ ତାହା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଅହଂ ଓ ପର, ନିଜେ ଓ ଅନ୍ୟମାନେ—ଏହି ଭାବନା ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଏକକାଳୀନ ଜାତ ହୁଏ । ଅର୍ଥାତ୍ ନିଜକୁ ଜାଣିବା ଠିକ୍ ଏକ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟିର ବ୍ୟାପାର ନୁହେଁ । ଅନ୍ୟମାନେ କିପରି ଆଚରଣ କରୁଛନ୍ତି ଏବଂ ନିଜର ଭାବ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ଭାବକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବା ଓ ଚିହ୍ନିବା ଏସବୁ ଦେଖିବା ମଧ୍ୟ ଅନ୍ୟତମ ବ୍ୟାପାର ଅଟେ । ଏଣୁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ।

ପ୍ରଗତି ଓ ଯଥାସ୍ଥିତି

ମୌଳିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଅହରହ ମୁଣ୍ଡଟେକି ରହିଛି—ଏହି ତଥ୍ୟର ଅର୍ଥ ନୁହେଁ ଯେ ସମସ୍ତେ ଉତ୍ସାହର ସହିତ ପରିବର୍ତ୍ତନକୁ ସ୍ୱାଗତ କରନ୍ତି । ବସ୍ତୁତଃ ଯେ କୌଣସି ବିଷୟରେ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ପରସ୍ପର ପ୍ରଭାବକାରୀ ଶକ୍ତିଦ୍ୱାରା ଗଠିତ । ଏହିସବୁ ଶକ୍ତିର ଘାତ-ପ୍ରତିଘାତ ହେତୁ ଅତ୍ୟଧିକ ଟଣାଟଣି ମନକଷ୍ଟମନିଚ ସୃଷ୍ଟିଲେ, ତାହା ଫଳରେ ସେସବୁ ପରସ୍ପରର କ୍ଷତିପୂରଣ କରେ ଓ ଅବଶେଷରେ ଗୋଟିଏ ସ୍ଥିର ଅବସ୍ଥା ଆସିଯାଏ । ଏହାକୁହିଁ ଅନେକ ସମୟରେ ଯଥାସ୍ଥିତି କୁହାଯାଏ । ଯାହାହେଉ, ଏ ପ୍ରକାର ସାମ୍ୟସ୍ଥିତି ସାଧାରଣତଃ ସୁଖଦାୟକ ନୁହେଁ ଓ ଏହା କ୍ୱଚିତ୍ ସ୍ଥିରହୋଇ ରହିପାରେ । ପୁରୁଣା ଶକ୍ତିର ଗୃପ କମିଯାଏ ଓ ବେଶୀ ହୁଏ, କିମ୍ବା ନୂତନ ଶକ୍ତି ମଝିରେ ମିଶିଆସେ, ଏହି

ହେତୁରୁ ସାମାଜିକ ଉତ୍ତେଜନାର ସଂଗ୍ରହପଥ ଓ ଢଗ ଢଙ୍ଗ ଅଧିକେ ସବୁବେଳେ ବଦଳି ବଦଳି ଯାଏ । ଏହି ଗତିଶୀଳ ଗୁଣ ନଥିଲେ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତି ଅସମ୍ଭବ ହୁଅନ୍ତା ।

ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦେଖିଲେ ଅଧିକାଂଶ ଲୋକ ଯାହା ଅଛି ତାହା ସହିତ ବେଶ୍ ସୁନ୍ଦର ଭାବରେ ଖାପଖୁଆଇ ଚଳିଯାଆନ୍ତି । ଅବଶ୍ୟ ସେମାନେ ହମୋନ୍ନତି ଗ୍ରହାନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ଯଥାବସ୍ଥାକୁ ଅକ୍ଷିଆଗରେ ରଖି ତାହାର ମଧ୍ୟରେ ଖଣ୍ଡ ଖଣ୍ଡିଆ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରନ୍ତି । କୌଣସି ବଡ଼ ଧରଣର ଗୋଳମାଳକୁ ସେମାନେ ପ୍ରତିରୋଧ କରିପାରିବେ, ଏହି ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି, ଯେଉଁ ଗୋଳମାଳ ଫଳରେ ସାମାଜିକ ଶକ୍ତିର ପୁନର୍ବଣ୍ଟନ ଏପରି ହେବ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ସର୍ବୋପରି ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ନୂତନ ଢଗନ୍ତ ଚକ୍ଷୁ ସମ୍ମୁଖକୁ ଆସିଯିବ । ଏପରି ବ୍ୟାପକ ପ୍ରସ୍ତୋଜନ ଅନୁରୂପ ଆଚରଣ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଅସୁବିଧାଜନକ କିମ୍ବା ଏପରିକି ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ବିପଜ୍ଜନକ । ଅବଶ୍ୟ ଏଠାରେ ଅଶଙ୍କା ଏହି ଯେ ଯଥାସ୍ଥିତିରୁ ସେମାନେ ଯେଉଁ ସୁବିଧା ପାଆନ୍ତି ତାହା ବିପର୍ଯ୍ୟସ୍ତ ହୋଇପଡ଼େ । ଉପର ଠାଉରିଆ ଭାବରେ ସେମାନେ ପ୍ରଗତିର ଭାବନାକୁ ଶିରୋ-ଧାର୍ଯ୍ୟ କରନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ଅନ୍ତରାତ୍ମାରେ ସେମାନଙ୍କର ଏଥିପ୍ରତି ସନ୍ଦେହ ଓ ଶଙ୍କା ଥାଏ ।

ଯାହାହେଉ, କେତେକ ଲୋକଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତି-ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଏପରି ସୁନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଯେ ପ୍ରଚଳିତ ବ୍ୟବସ୍ଥା ସହିତ ସେମାନଙ୍କୁ ଖାପଖୁଆଇ ଦେଇ ହୁଏ ନାହିଁ । ସେମାନେ ଯଥାସ୍ଥିତିକୁ ମାନିନେଇ ପାରନ୍ତି । ଏପ୍ରକାର ଲୋକ ଭୟଙ୍କର ଅସ୍ଥିର ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି । ବେଳେବେଳେ ସେମାନେ ଅସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହୁଅନ୍ତି, କାରଣ ଶକ୍ତିର ପ୍ରଚଳିତ ଭାରସାମ୍ୟ ସେମାନଙ୍କ ବିରୁଦ୍ଧରେ ଭାରିହୋଇ ହୁଏ । ବେଳେବେଳେ ସେମାନଙ୍କ ମୁଣ୍ଡରୁ ଏପରି ନୂତନ ଚିନ୍ତା ବା ଉଦ୍ଭାବନ ବାହାରେ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ସାମାଜିକ ଶକ୍ତିର ଉତ୍ତେଜନାକୁ ଅନ୍ୟ ପ୍ରକାରରେ ବ୍ୟବସ୍ଥିତ କରିବା ଆବଶ୍ୟକ ହୋଇପଡ଼େ । କିନ୍ତୁ ଯଦିଚ ସେମାନେ ପ୍ରଗତି ନାମରେ ସେମାନଙ୍କ ବିଚାରକୁ ଜୋର୍ ପୂର୍ବକ ଉପସ୍ଥାପନ କରନ୍ତି, ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ପ୍ରତିବେଶୀଙ୍କର ଶତ୍ରୁତା କରନ୍ତି—ଯେଉଁ ପ୍ରତିବେଶୀ ଯଥାସ୍ଥିତିରେ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହୋଇଥାନ୍ତି କିମ୍ବା ପ୍ରଗତି କେଉଁ ଢଗରେ ଗ୍ରହଣୀୟ ସେ ବିଷୟରେ ଏକମତ ହୋଇପାରନ୍ତି ନାହିଁ ।

କେତେକ ବିଦ୍ୟାଳୟ ବା ଶିକ୍ଷକ ସମୟ ସମୟରେ ସାମାଜିକ ଅସ୍ଥିରତାକୁ ତେଜି ଦିଅନ୍ତି । ଏ ଅବଧି ପ୍ରକାର ଅବସ୍ଥା ପ୍ରାୟ ଦେଖାଯାଇ ନାହିଁ, କାରଣ ଅତୀତରେ ସଚରାଚର ସାଂସ୍କୃତିକ ସମ୍ଭାରକୁ ବିତରଣ କରିବାରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ବ୍ୟାପୃତ ହୋଇ ଆସିଅଛି । ଫଳତଃ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପରୋକ୍ଷରେ, ଯଦି ବା ଅଜାଣତରେ ହେଉ, ଯଥାସ୍ଥିତିର ସୁଦୃଢ଼ ସ୍ତମ୍ଭ ହୋଇଅଛି । ଯାହାହେଉ, ପ୍ରଥମ ମହାସମର ବେଳରୁ ସମସାମୟିକ ସାମାଜିକ ଜୀବନର ଗୋଣିତ ଶକ୍ତିର ପ୍ରେରଣାକୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ଓ ଜ୍ଞାତସାରରେ ଗ୍ରହଣ କରିଅଛି । ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଉପାଦାନ ପାଇବାରେ ଏହା ଆଉ ଏକ ନୂତନ ଆଧାର ହେବା ମାତ୍ରେ ଯଥାସ୍ଥିତିର ସଂରକ୍ଷଣ ତଥା ପରିବର୍ତ୍ତନ ପାଇଁ ଏହା ଯେ ଏକ ବଳିଷ୍ଠ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଶକ୍ତି,ତାହା ସ୍ୱୀକାର କରାଗଲା ।

ନିଜସ୍ୱ ପ୍ରଗତିକାମୀ ଓ ରକ୍ଷାକାରୀ, ଏହା ଅନୁଭବ କଲେ ଓ ଉଭୟ ଗୋଷ୍ଠୀ ସେମାନଙ୍କ ମତବାଦର ପ୍ରତିପାଦକ ରୂପରେ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଅବଲମ୍ବନ କଲେ । ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ସମସାମୟିକ ସାମାଜିକ ଶକ୍ତିର ସହାୟକ କରିବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସେମାନେ ସଂଘର୍ଷ ଗ୍ରହଣ କଲେ; ତାହା ଫଳରେ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଉପଯୁକ୍ତ ଭୂମିକା ଓ ଶ୍ରେଣୀରେ ବିବାଦୀୟ ପ୍ରଶ୍ନର ଶିକ୍ଷାଦାନ ପଦ୍ଧତି ବିଷୟରେ ବିତର୍କ ଗ୍ରହଣ ।

କେତେକଙ୍କ ମତରେ ସାମାଜିକ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱର କଳକ୍ଷା କୁଣ୍ଡଠାରୁ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଦୂରେଇ ଯିବା ଉଚିତ କିମ୍ବା ଅନ୍ତତଃ ଉଦାସୀନ ରହିବା ଦରକାର । ଅନ୍ୟ କେତେକଙ୍କ ମତରେ ବିବାଦ ମଧ୍ୟକୁ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଲମ୍ଫ ଦେବା ଉଚିତ । ଯେଉଁମାନେ ଶେଷୋକ୍ତ ମତ ପୋଷଣ କରନ୍ତି ସେମାନଙ୍କ ମତ ମଧ୍ୟ ଭିନ୍ନ ଭିନ୍ନ ହୋଇଯାଏ, ବିଦ୍ୟାଳୟଟି ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନର ସାଧନ ହେବା ଉଚିତ କି ନାହିଁ କିମ୍ବା ଯଥାସ୍ଥିତିକୁ ସୁଦୃଢ଼ କରିବାରେ ଏହା ସାଧକ ହେବ କି ନାହିଁ ! ଯଥାସ୍ଥିତିକୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସୁଦୃଢ଼ କରୁ ବୋଲି ଯେଉଁମାନେ ମତ ଦିଅନ୍ତି ସେମାନେ କହନ୍ତି, ଯଥାସ୍ଥିତି ପ୍ରତି ଆନୁଗତ୍ୟରେ ପିଲାମାନେ ବାଛିତ ସେପରି ହେବେ ସେ ପ୍ରକାର ପ୍ରଣାଳୀ ଶିକ୍ଷକ ଅବଲମ୍ବନ କରିବେ । ଅଥଚ ଯେଉଁମାନେ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ପ୍ରଗତିର ସାଧନ ରୂପେ ବ୍ୟବହାର କରିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ଶିକ୍ଷକ ସ୍ୱାଧୀନ ଭାବରେ ସମୀକ୍ଷା କରି ପ୍ରଣାଳୀ ଅନୁସରଣ କରିବେ । ଯଦି ଶିକ୍ଷକ ଯଥାସ୍ଥିତିକୁ ଛାଡ଼ିଦେବାରେ ସ୍ୱାଧୀନ ହେବେ ତେବେ ତାଙ୍କର ଶିକ୍ଷକତା କରିବା ସୁନିଶ୍ଚିତ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଅଛି ଓ ତାହାର ବଳରେ ସେ ଅପ୍ରିୟ କଥା କହିପାରିବେ ବୋଲି କେତେକଙ୍କର ବିଶ୍ୱାସ । ଅନ୍ୟମାନଙ୍କର ଧାରଣା ଏହି ଯେ ତାଙ୍କର ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଅଛି ଓ ସେଥିଯୋଗୁଁ ସେ ଅପ୍ରିୟ ପକ୍ଷ ସମର୍ଥନ କରିପାରିବେ ଓ ସେଥିପାଇଁ ତାଙ୍କୁ ଅନ୍ୟ କାହାର ସମର୍ଥନ ଗ୍ରହଣ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ନାହିଁ ।

ବିଦ୍ୟାଳୟର ରକ୍ଷଣଶୀଳ ଭୂମିକା

ବିଦ୍ୟାଳୟ ଯେ ପ୍ରଚଳିତ ସାମାଜିକ ସଂସ୍କୃତିର ସଂରକ୍ଷକ—ଏହା କାର୍ଯ୍ୟତଃ ସର୍ବଜନ ସ୍ୱୀକୃତ; ପୁଣି ସମାଜ ଏବଂ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସମ୍ପର୍କ ମଧ୍ୟ ପ୍ରାଚୀନତମ । ବହୁ ସମସ୍ୟ ଓ ଯନ୍ତ୍ରଣା ବଦଳରେ ଏହି ସାମାଜିକ ସଂସ୍କୃତି ଲାଭ କରାଯାଇଅଛି । ଜୀବନର ସମସ୍ୟାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇ ମାନବସମାଜ ବହୁ ତ୍ୟାଗ ଓ ଶ୍ରମ ସ୍ୱୀକାର କରି ବିଭିନ୍ନ ସମାଜର ପନ୍ଥା ସାଇତି ରଖିଛି । ଭାବୀ ବଂଶଧରଙ୍କୁ ଏସବୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାରେ ଦେବାଳ ଯଦି ବିଫଳ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ ତେବେ ଏହାକୁ ଆମେ ହରାଇ ବସିବା ଓ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଏହା ଦୁଃଖର କଥା ହେବ । ଉପରନ୍ତୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ହିଁ ସଂସ୍କୃତିର ଧାରାବାହିକତାକୁ ରକ୍ଷା କରିବାର କଥା, ଯଦି ତାହା ନ ହୁଏ ତେବେ ଯେଉଁ ପରୀକ୍ଷା ଓ ପ୍ରମାଦ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତି ସାଧନ କରିବାରେ

ଅଗ୍ରଗାମୀ ଓ ଆକସ୍ମିକ ହେତୁ ପରୀକ୍ଷା ଓ ପ୍ରମାଦର କାଳକୁ କମାଇ ଦେବାର ଅନ୍ୟ ବାଟ ନାହିଁ, ଏହି ରକ୍ଷଣଶୀଳ କାର୍ଯ୍ୟ କରି ବିଶେଷକରି ବିଦ୍ୟାଳୟ ପକ୍ଷରେ ଅନିବାର୍ଯ୍ୟ, ଯଦି ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସାମାଜିକ ସଂସ୍ଥା ଏହା କରିବାରେ ଅବହେଳା କରନ୍ତି । ପୂର୍ବକାଳରେ ପରିବାର, ଦେବାଳୟ, ଗୀର୍ଜା ପ୍ରଭୃତି ସଂସ୍ଥାଗୁଡ଼ିକ ସେମାନଙ୍କର ନିଜ ରୀତିନୀତିକୁ ସ୍ଥାୟୀ କରିବାରେ ଆଗଭର ହେଉଥିଲେ । ଏବେ କିନ୍ତୁ ଏସବୁ ରୀତିନୀତି ଏତେ ଜଟିଳ ହୋଇପଡ଼ିଲାଣି ଯେ ଏଗୁଡ଼ିକର ପ୍ରେରଣ (transmission) ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ ଓ ଏହିସବୁ ଅନୁଷ୍ଠାନ ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷା ଦାୟିତ୍ୱ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ଭାବରେ ତୁଲାଇବାରେ ଅତି ବ୍ୟାପୃତ ରହୁଛନ୍ତି । ସୁତରାଂ ସମାଜର ଯେଉଁସବୁ ଧାରାବାହିକତା ଅନ୍ୟଥା ନଷ୍ଟ ବା ଅବହେଳିତ ହୋଇଥାନ୍ତା ସେ ସବୁକୁ ରକ୍ଷା କରିବା ଓ ସାଇତିବା ପାଇଁ ଗୋଟିଏ ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତ ଅନୁଷ୍ଠାନ (residual institution) ରୂପେ କାର୍ଯ୍ୟକରିବା ଦିଗରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର କ୍ରମବିକାଶ କରାଯିବ ।

ସୁତରାଂ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଭୂମିକା ପ୍ରଗତିଶୀଳ —ଆମେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ରକ୍ଷଣଶୀଳ କାର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ପର୍କୀୟ ଆଲୋଚନାରୁ ଏ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହେବାକୁ ଚାହିଁଲେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସତର୍କ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଅନ୍ତତଃରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଭୂମିକା ପ୍ରଗତିଶୀଳ ହୋଇ-ଥାଇପାରେ । 'ରକ୍ଷଣଶୀଳ' ଓ 'ପ୍ରଗତିଶୀଳ' ଏହି ଦୁଇପଦ ଏକାର୍ଥବୋଧକ ନୁହେଁ, ଯଦିଚ ସେ ଦୁଇପଦକୁ ବେଳେବେଳେ ଏକ ଅର୍ଥରେ ବ୍ୟବହାର କରାଯାଏ । ଯଦି ସେମାନଙ୍କୁ ଏକାର୍ଥବୋଧକ ବୋଲି ଧରାଯାଏ ତେବେ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ପାର୍ଥକ୍ୟର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ରହିଛି, ତାକୁ ନ ଦେଖିବାହିଁ ସାର ହେବ । ଯଦି ରକ୍ଷଣଶୀଳ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଅବଲମ୍ବନ କରି ଆହୁରି ଯୁକ୍ତି କରିବାକୁ ପଡେ, ତେବେ ଜନମତ ତଥା ଗଣତନ୍ତ୍ରର ସାମାଜିକ ପଦ୍ଧତି ଓ ସଂସ୍କୃତିର ଚରମ ପନ୍ଥା ତଥା ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଧାରାବାହିକତା ସବୁର ସଂରକ୍ଷଣ କରିବା ବିଦ୍ୟାଳୟ ପକ୍ଷରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସମ୍ଭବ ହେବ । ଅବଶ୍ୟ ଏହି ଯୁକ୍ତି ଅନୁସାରେ ଏହା ସମ୍ଭବତଃ ପ୍ରତିପାଦ୍ୟ ଯେ ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ କେତେକାଂଶରେ ରକ୍ଷଣଶୀଳ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାକୁ ପଡ଼େ—ଏହା ପ୍ରାୟ ସମସ୍ତ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ-ଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କର ମତ ।

ସଂରକ୍ଷଣ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ—ଏହା ମାନିନେଲେ ସୁଦ୍ଧା ଏହା ଅବଶ୍ୟ ଭୂରନ୍ତ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଯେ ଉନ୍ନତ ସଭ୍ୟତାରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସମସ୍ତ ସାମାଜିକ ଐତିହ୍ୟର ସଂରକ୍ଷଣ କରିପାରେ ନାହିଁ । ବାଧ୍ୟତାମୂଳକ ଶିକ୍ଷା ଭିତର ସ୍ୱଳ୍ପ କାଳ କଥା ଛାଡ଼ି ଦିଅନ୍ତୁ ପଛକେ, ଏପରିକି ଅଗ୍ରଗାମୀ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନେ ଯେଉଁ ଅଳ୍ପ ସମୟ ଶିକ୍ଷାରେ ଦିଅନ୍ତି, ତନ୍ମଧ୍ୟରେ ସମଗ୍ର ସାମାଜିକ ସଂସ୍କୃତି ଏତେ ବ୍ୟାପକ ଯେ ଏହାକୁ ମୁଖସ୍ଥ କରି ପକାଇବା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ ଏବଂ ଏପରିକି ଏହା ସମ୍ଭବ ହେଲେ ବି ଗୋଷ୍ଠୀଗତ ଅଭିଜ୍ଞତାର ଭଲ ଓ ମନ୍ଦକୁ ନିରପେକ୍ଷ ଭାବରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ପ୍ରତିଫଳିତ କରାଇବା ସମ୍ଭବତଃ ଅବାଞ୍ଛନୀୟ । ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଏହାର ଆଦର୍ଶଗତ ଭୂମିକା ସହିତ ଖାପଖୁଆଇ ରକ୍ଷଣଶୀଳ ଭୂମିକା ବହନ କରିବାକୁ ହେବ ।

ଏହା ବହୁବିଧ ଢଙ୍ଗ ନେଇପାରେ । ପ୍ରଥମ କଥା ହେଉଛି, ଉନ୍ନତ ସଭ୍ୟତାର ସଂସ୍କୃତି ଯେ କେବଳ ପରିମାଣ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଅଭିଭୂତ କରିପକାଏ ତାହା ନୁହେଁ, ଏହା ମଧ୍ୟ ଜଟିଳତା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପରାଜିତ କରେ । ଏଣୁ ଅପରିଚିତ ବୟସର ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ନିକଟରେ କଅଣ ଉପସ୍ଥାପନ କରିବାକୁ ହେବ ସେସବୁକୁ ସରଳ କରିପକାଇବା ବିଦ୍ୟାଳୟର ଅନ୍ୟତମ କାର୍ଯ୍ୟ । ଆଉ ମଧ୍ୟ ଏହାକୁ ଯେ କେବଳ ସରଳ କରିବାକୁ ହେବ ତାହା ନୁହେ, ଏହାକୁ ମଧ୍ୟ ସମାନ କରିଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଶିଶୁର ଜନ୍ମସ୍ଥାନ ଓ ସମୟର ସଂଯୋଗଜନିତ ଆକସ୍ମିକ ବାଧାକୁ ଏଡ଼ି ହୁଏ ନାହିଁ । ସୌଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ଶିଶୁକୁ ତାର ଯୁଗ ବା ଅଞ୍ଚଳର ଅଭାବ ଅସୁବିଧା ପୁରାପୁରି ଭୋଗ କରିବା ଅନାବଶ୍ୟକ, କାରଣ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଭିନ୍ନ ଉପାଦାନକୁ ସଜଡ଼ାସଜଡ଼ି କରିଦେଲେ ଏହି ଅଭାବ ମେଣ୍ଟିଯାଏ । ବିଶେଷକରି ଇତିହାସ, ଭୂଗୋଳ ପ୍ରଭୃତି ବିଷୟର ଅଧ୍ୟୟନ ଦ୍ୱାରା ବିଦ୍ୟାଳୟ ଦେଶ ଓ କାଳର ସୀମାକୁ ଲଙ୍ଘି ଯାଇପାରେ । ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଶିଶୁ ଯେତେ ଅଧିକ ସଂଖ୍ୟକ ବିଷୟ ସହିତ ପରିଚିତ ହେବ, ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଅନ୍ୟ ଗୋଟିଏ ସେବା (service) ର ସୁଯୋଗ ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ସେତେ ଅଧିକ ଅନୁଭୂତ ହେବ : ସେହି ସେବାଟି ହେଲା—ଶିଶୁ ଉପରେ ପରିବେଶରେ ଯେଉଁ ବିଭିନ୍ନ ଆକର୍ଷଣୀୟ ପ୍ରଭାବ ପଡ଼େ ସେସବୁର ସମନ୍ୱୟ କରିବାକୁ ହେବ । ଯାହାହେଉ, ସମନ୍ୱୟରୁ ମୂଲ୍ୟବୋଧର କୌଣସି ପଦ୍ଧତି ସୂଚିତ ହୁଏ । ଏଥିରୁ ଉପନୀତ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ, ବିଦ୍ୟାଳୟର ଆଦର୍ଶଗତ କାର୍ଯ୍ୟର ଶେଷ ତଥା ସମ୍ଭବତଃ ସର୍ବାଧିକ ବିବାଦୀୟ ବିଭବରେ; ଓ ତାହା ହେଉଛି ସାଂସ୍କୃତିକ ଐତିହ୍ୟର ବିଶୁଦ୍ଧ କରିବାର କାମ । ସଂସ୍କୃତିର କେତେକ ଯେଉଁ ଅଂଶକୁ ସ୍ଥାୟୀ କରିବା ଅବାଞ୍ଛନୀୟ, ସେସବୁକୁ ପରୀକ୍ଷାକରି ପୃଥକ୍ କରିବା ଦ୍ୱାରା ଯେଉଁ ବିପୁଳ ଉନ୍ନତି ହେବ ତାହା ଉପଲବ୍ଧି କରିବା ମାତ୍ର ମୁହୂର୍ତ୍ତିକ ଚିନ୍ତାର ବିଷୟ । ସମ୍ଭାବନାହିଁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ମହାନ୍, ଏପରିକି ଯଦିଚ ଏହାର ଦାୟିତ୍ୱାକରଣ ଠିକ୍ ଆଶାନୁରୂପ ନ ହୋଇପାରେ ।

ବିଦ୍ୟାଳୟର ରକ୍ଷଣଶୀଳ କାର୍ଯ୍ୟର ଆଦର୍ଶଗତ ବିଭାଗ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବହୁ ଅସୁବିଧାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ପଡ଼େ । ସର୍ବାଦୌ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପରିପାର୍ଶ୍ୱକୁ ସାବଧାନ ହୋଇ ସରଳ କରିଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଯାହାଫଳରେ ଏହା ପ୍ରକୃତ ସମାଜର କ୍ଷୀଣ ପ୍ରତିରୂପ ହୋଇପାରିବ କିମ୍ବା ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଏପରି ଶୋଧିତ କରି ଦିଆଯିବ, ଯାହା ଫଳରେ ଏହା ଯଥାର୍ଥିର ଏକ ଅସମ୍ଭବ ଆଦର୍ଶ ହୋଇ ଠିଆ ହେବ । କିନ୍ତୁ ତତ୍ପରେ ଯଦି ଆଦର୍ଶର ବିଚାର ଆସେ, ତେବେ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ, ସେ ଆଦର୍ଶ କଅଣ ହେବ ? ସାମାଜିକ ସଂସ୍କୃତିକୁ ଘୋଡ଼ାଇବା ପାଇଁ କି ପ୍ରକାର ଜାଲ ବ୍ୟବହାର କରାଯିବ ? ସ୍କୁଲ, କଲେଜ ଆଦି ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନର ଆଦର୍ଶଗତ କାର୍ଯ୍ୟ ରହିଛି ଏହା କହିବା ଏକ କଥା; କିନ୍ତୁ କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଢଙ୍ଗରେ ସମସ୍ତଙ୍କର ସାଧାରଣ ସମ୍ମତି ପାଇବା ଆଉ ଗୋଟିଏ କଥା । ଯଥାର୍ଥିର ପ୍ରତିନିଧି-ମୂଳକ ମୂଲ୍ୟବୋଧକୁ ସମସ୍ତେ ସାଧାରଣତଃ ଗ୍ରହଣ କରିପାରନ୍ତି । ତାହାହେଲେ ଯଥାର୍ଥିର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ବା ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦୀ, ପୁଞ୍ଜିବାଦୀ ବା ସାମ୍ୟବାଦୀ ଯାହାହେଉ ପଛକେ ସଂରକ୍ଷଣ ପ୍ରଚଳିତ ବିଷୟରେ କିଛି ସନ୍ଦେହ ରହିବ ନାହିଁ ।

ବିଦ୍ୟାଳୟର ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଭୂମିକା

ସ୍ଥାଣୁ ଅବସ୍ଥାର ଆଦର୍ଶ କିମ୍ବା ଏହାର ଏକ ବିଶୁଦ୍ଧ ସତ୍ତାର ନିକଟବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇ ଚାଲିଥିବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ରକ୍ଷଣଶୀଳ ପନ୍ଥିଗଣ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଏହି ଆଦର୍ଶଗତ କାର୍ଯ୍ୟ ବିରୁଦ୍ଧରେ କୌଣସି ଆପତ୍ତି କରନ୍ତି ନାହିଁ ବା ସେମାନଙ୍କର ପ୍ରାୟ କୌଣସି ଆପତ୍ତି ଥାଏନାହିଁ । ବିଦ୍ୟାଳୟ ଯେତେବେଳେ ଏହି ଯଥାର୍ଥିର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଓଲଟା ଆଦର୍ଶ ଗ୍ରହଣ କରେ, ସେତେବେଳେ ପ୍ରଧାନ ଅସୁବିଧା ଆସି ପହଞ୍ଚିଯାଏ । ତାହା ସତ୍ତ୍ୱେ, ଉଦାରମତାବଲମ୍ବୀ ଓ ପ୍ରଗତିବାଦୀମାନଙ୍କ ବିଚାରରେ ଅବସ୍ଥା ଯେମିତି ଚାଲିଛି ସେମିତି ଧରି ରଖିବାପାଇଁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଠିକ୍ ଏକ ଉଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଅନୁଷ୍ଠାନ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଆଗେଇ ନାଡଚାଲିବାର ଏହା ମଧ୍ୟ ବାହକ । ସେମାନଙ୍କ ମତରେ, ଚିକିତ୍ସା ବିଧାନ ଯେପରି ମନୁଷ୍ୟଙ୍କୁ ମୃତ୍ୟୁମୁଖରୁ ରକ୍ଷାକରେ ବୋଲି ବିଚାରିବା ଅସଙ୍ଗତ, ସେହିପରି କ୍ଷୟକ୍ଷତିରୁ ସଭ୍ୟତାକୁ ଶିକ୍ଷା ରକ୍ଷା କରିବ, ଏହା ଭାବିବା ଅସଙ୍ଗତ, ବରଂ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ହେବ ନୂତନ ଚିନ୍ତାର ଜନକ । ଏଇଠି ସୃଷ୍ଟି ହେବ, ସାମାଜିକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ, ଯାହାର ପୁନର୍ଗଠନ କିରନ୍ତର ଚାଲିଛି । ଅର୍ଥାତ୍ ସେମାନଙ୍କର ବିଚାର ହେଉଛି ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଆଦର୍ଶଗତ କାର୍ଯ୍ୟରେ ମଧ୍ୟ ଜଡିତ ଅଛି, ମୁଖ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତନର ସୂତ୍ରପାତ, ଯେଉଁ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସମ୍ଭବତଃ ଆଦର୍ଶରେ କିମ୍ବା ବିଚାରର ସୀମାରେଖା ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ପାଦିତ ହେବ ।

ଏହି ପର୍ଯ୍ୟାୟରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଆଦର୍ଶଗତ କାର୍ଯ୍ୟ ରକ୍ଷଣଶୀଳ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ସୃଜନାତ୍ମକ ହେବ । ସୁତରାଂ ଏଥିରୁ ଆରମ୍ଭ ହୁଏ, ବିଦ୍ୟାଳୟ ଓ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ସମ୍ବନ୍ଧ ସମ୍ପର୍କୀୟ ଦ୍ୱିତୀୟ ମୁଖ୍ୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ, ଅର୍ଥାତ୍ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତି ପାଇଁ ଦାୟିତ୍ୱ ବହନ କରିବା ଓ ସେ ଦିଗରେ ଅଗ୍ରକ୍ରମ ଦେଖାଇବା ବିଦ୍ୟାଳୟର କର୍ତ୍ତବ୍ୟ । ଏହି ତଥ୍ୟର ସମର୍ଥକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଦୁଇ ମତବାଦର ଲୋକ ଅଛନ୍ତି । ବିଦ୍ୟାଳୟ ଯଥାର୍ଥିର ଏକ ସ୍ୱାଧୀନ ସମାଲୋଚକ ହେଉ ଓ ଏହାର ସମାଲୋଚନାତ୍ମକ ଶିକ୍ଷା ଫଳରେ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତି ପରୋକ୍ଷ ବା ଆକସ୍ମିକ ହେଉ—ଏଥିରେ ଗୋଟିଏ ଦଳ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହୋଇ ରହନ୍ତି । ମାତ୍ର ଅନ୍ୟ ଦଳଟି ଅଧିକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଭିତ୍ତିକ ଓ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ସଂଗ୍ରାମୀ । ଏମାନେ ଚାହାନ୍ତି ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟଟି ଉନ୍ନତ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପରିକଳ୍ପନା କରୁ ଓ ତତ୍ପରେ ଏହାକୁ କାର୍ଯ୍ୟରେ ପରିଣତ କରିବାପାଇଁ ପ୍ରାଣପଣେ ଶକ୍ତି ଲଗାଉ ।

ପ୍ରଥମତଃ, ଯେଉଁମାନେ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିର ପଥପ୍ରଦର୍ଶକ ରୂପେ ବିବେଚନା କରିଥିଲେ, ସେମାନେ ହେଉଛନ୍ତି 'ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା' ଆନ୍ଦୋଳନର ସଂଗଠକ । ସେମାନେ ସାଧାରଣତଃ ଗୋଟିଏ ଗତିଶୀଳ ଓ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ବିଶ୍ୱକୁ ବିଚାରର ଦୃଷ୍ଟିସୀମା ବୋଲି ଧରି ନେଇଥିଲେ(୧୧) ଓ ସେମାନେ ଶିକ୍ଷାକୁ ଏହାର ଗୋଡାଣିଆ କରିଥିଲେ !

ପରିବର୍ତ୍ତନପ୍ରଧାନ ଦୁନିଆରେ କୌଣସିଟାକୁ ଚରମ ବୋଲି ଧରାଯାଇ ନ ପାରେ, କେବଳ ପିଲାମାନଙ୍କୁ କଅଣ ଚିନ୍ତାକରିବାକୁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ ଏହା ଉପରେ ସେମାନେ ସେତେ ଗୁରୁତ୍ୱ ନ ଦେଇ ବରଂ ଏହି ପରିବର୍ତ୍ତନର ଆହ୍ୱାନରେ ଯେଉଁ ସମସ୍ୟା ଆସିଯାଉଛି ସେ ସବୁ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ କିପରି କରାଯିବ—ଏହି ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ଜୋରଦେଲେ । ସେମାନଙ୍କର ସମସ୍ୟା-ସମାଧାନରେ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଅସ୍ଥାୟୀ ଓ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ, ଭବିଷ୍ୟତ ଘଟଣା ଦୃଷ୍ଟିରେ ସଂଶୋଧନୀୟ ବୋଲି ବିଚାରିବାକୁ ପିଲାମାନେ ଶିଖିଲେ । ସମ୍ଭାବ୍ୟ ଭବିଷ୍ୟତର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାର ସଂଗ୍ରାମରେ 'ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷିତ ସମ୍ପ୍ରଦାୟ' ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟରୁ ବିଶେଷ ଲାଭବାନ୍ ହେବାକୁ ଚାହିଁଥିଲେ । ସେମାନେ ଅଣାୟୀ ହୋଇଥିଲେ ଯେ ଶ୍ରେଣୀରେ ବିଭିନ୍ନ ପଦ୍ଧତିର ସମୃଦ୍ଧି ସାଧିତ ହେଉଅଛି ଓ ଗତିଶୀଳ ବିଶ୍ୱର ବିପର୍ଯ୍ୟସ୍ତ ଅବସ୍ଥାର ପ୍ରୟୋଜନାନୁରୂପ ସେଥିମଧ୍ୟରୁ କେତେକ ହେବା ସମ୍ଭବ ।

ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଏହିସବୁ ଭାବନାର ପ୍ରବର୍ତ୍ତନ କରିବା ଦ୍ୱାରା ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଏକ ପ୍ରକାର ଆଲୋଡ଼ନ ସୃଷ୍ଟି କରିବାରେ ସମର୍ଥ ହୋଇଥିଲା । ଯଦିଓ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷକକୁଳ ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଭବିଷ୍ୟତରେ କେଉଁ ଦିଗରେ କରା ଯାଇପାରେ ଏହାର ସଙ୍କେତ ବୁଝିବାରେ ତୀକ୍ଷ୍ଣ ଦୃଷ୍ଟି ରଖିଥିଲେ, ସେମାନେ କିନ୍ତୁ ନିଜକୁ କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ରାଜନୈତିକ, ଆର୍ଥନୀତିକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ବା ଦଳ ସହିତ ଚିହ୍ନଟ କରୁନଥିଲେ । ଗୋଟିଏ ପରିଣତ ସମାଜରେ ଶିକ୍ଷା ଓ ରାଜନୀତି ଏକ ଓ ଅଭିନ୍ନ, ଅର୍ଥାତ୍ ଏହା ବୁଦ୍ଧିମତ୍ତାର ସହିତ ସର୍ବସାଧାରଣ ବ୍ୟାପାର ପରିଚାଳନା ପଦ୍ଧତିର ଅଧ୍ୟୟନ (୧୨) । ଏହା ବହୁ ଦିନର ସ୍ଥାୟୀ କଳ୍ପନା ପ୍ରସୂତ ତଥ୍ୟକୁ ବାସ୍ତବତାରେ ପରିଣତ କରିବାକୁ ସେମାନେ ଚେଷ୍ଟା କରିଥିଲେ । କେବଳ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ସଂସ୍ଥାର ଦଳ ସହିତ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ସାମିଲ କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ସେମାନେ ଏହି ବିଚାର ଗ୍ରହଣ କରିଥିଲେ—ଯେତେ ବିଭିନ୍ନ ଓ ବିରୋଧି ହେଉ ପଛକେ ସବୁ ପ୍ରକାର ସାମାଜିକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ଅଧ୍ୟୟନପୀଠ ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ । ସାମାଜିକ ତଥ୍ୟ ଓ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ଚିରନ୍ତନ ପୁନର୍ଗଠନକୁ ସେମାନେ ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ରୂପ-ଦେବାକୁ ଉଦ୍ୟମ କରିଥିଲେ । (୧୩)

ବିଦ୍ୟାଳୟ ବା ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟ ପରି ସରକାରୀ ସଂସ୍ଥା ଯେ ରାଷ୍ଟ୍ରର କାର୍ଯ୍ୟକୁ ସମାଲୋଚନା କରୁ ଓ ରାଷ୍ଟ୍ରରୁ ଦୂରେଇ ରହୁ– ଏଥିପାଇଁ ଶାସନକର୍ତ୍ତାଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଦଣ୍ଡଧରଣର ଆତ୍ମାରୋପିତ ସଂଯମ ଆବଶ୍ୟକ । ରାଷ୍ଟ୍ରର ଅଦ୍ୱୈତବାଦୀ ତଥ୍ୟାନୁସାରେ(୧୪) ଏହା ଆଶା କରିବା ସମ୍ଭବତଃ ବିଡମ୍ବନା । ଯାହାହେଉ କିନ୍ତୁ ଅନେକତ୍ୱବାଦୀ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ(୧୫)

(୧୪)ଚତୁର୍ଥ ଅଧ୍ୟାୟର 'ଅନେକତ୍ୱବାଦ ଓ ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦ' ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।
(୧୫)ଚତୁର୍ଥ ଅଧ୍ୟାୟର ଉକ୍ତ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ, ତଥା Social Frontier, 1. 25-27, January, 1935.

ଏହା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସମ୍ଭବ, ଏପରିକି ବାଞ୍ଛନୀୟ । ଯଥାର୍ଥରେ ଦୃଢ଼ ଯୁକ୍ତି କରାଯାଇ ପାରେ ଯେ ବାହାରୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ସ୍ଥିର କରି ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ଉପରେ ଲଦିଦେବାକୁ ଅନୁମତି ଦେବାର ନୁହେଁ । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷା ସ୍ୱୟଂଶାସିତ ହେବା ଉଚିତ, ନିଜର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ନିଜେ ସ୍ୱାଧୀନଭାବରେ ନିରୂପଣ କରିବା ଦରକାର । (୧୬)ନିଜର ସ୍ୱରୂପ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବୃତ୍ତିରେ ଯଥେଷ୍ଟ ସ୍ୱାଧୀନତା ଥାଏ । ସୁତରାଂ ରାଷ୍ଟ୍ର ଅଣରାଜନୈତିକ ହେଲେହେଁ ସର୍ବସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟ ରାଷ୍ଟ୍ରର ନିର୍ବୋଧ ଆଜ୍ଞାବହ ହେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଓ ତତ୍ସମ୍ପୃକ୍ତ ନିଜ କାର୍ଯ୍ୟ ନିରୂପଣ କରିବାରେ ନିଜର କଥିତ ସ୍ୱାଧୀନତା ରହିବା ଉଚିତ ।

ସରକାରଙ୍କର ଗୋଟିଏ ସ୍ୱାଧୀନ ଶାଖା ଭାବରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିବାକୁ ଆଉ କେତେକ ଲୋକ ନିଜ ଯୁକ୍ତିରେ ଆଗେଇ ଯାଆନ୍ତି । (୧୭)ବ୍ୟବସ୍ଥାପକ, ଅଦାଲତ ଓ ନିର୍ବାହୀ—ଏହି ତିନୋଟି ଶାଖାରେ ସରକାର ସାଧାରଣତଃ ବିଭକ୍ତ ଓ ଶିକ୍ଷା, ନିର୍ବାହୀ ଶାଖାର ଗୋଟିଏ ବିଭାଗ ହେବ । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷା ସମ୍ଭବତଃ ସରକାରଙ୍କର ଚତୁର୍ଥ ଶାଖା ହେବା ଆବଶ୍ୟକ । ଏହି ନୀତି ସପକ୍ଷରେ ଯେଉଁ ସବୁ ବହୁବିଧ କାରଣ ଦର୍ଶାଯାଉଛି, ତାହାର ସାରାଂଶ ହେଲା, ରାଜନୈତିକ ଆଗ୍ରହ ଦନକଆ ହେବାସ୍ଥଳେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ସାଂସ୍କୃତିକ ଆଗ୍ରହ ବର୍ଦ୍ଧିକଆ କିମ୍ବା ଏପରିକି ପୁନର୍ନିର୍ମାଣଆ ନିର୍ବାଚନକୁ ଟପିଯାଏ । ଶିକ୍ଷା ସାହାଯ୍ୟରେ ଗୋଟିଏ ନୂତନ ଓ ପରିଣତ ବଂଶଧର ସୃଷ୍ଟି କରିବାର ନିୟମିତ କାଳକ୍ରମ ଏହାଠାରୁ ଖୁବ୍ ବେଶି । ଅଧିକନ୍ତୁ ଗୋଟିଏ ପ୍ରକାର ରାଜନୈତିକ ଶାସନପଦ୍ଧତିରୁ ଆଉ ଗୋଟିଏ ପ୍ରକାର ଅବସ୍ଥାନ୍ତର ପ୍ରାପ୍ତି, ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକୁ ସାମାନ୍ୟ ଆଘାତ ଦେଇ ପରି ଲଗିପାରେ, ଯଦି ସେଗୁଡ଼ିକର ଶାସନ ଦୀର୍ଘସ୍ଥାୟୀ ଓ ସ୍ୱାଧୀନ ପଦବୀବିଶିଷ୍ଟ ହୋଇଥାଏ ।

ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତି ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଦାୟିତ୍ୱ ବହନ କରୁ—ଏହି ସୂକ୍ଷ୍ମ ତଥ୍ୟରୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପାଇଁ ଯେଉଁ ସ୍ୱାଧୀନତାର ସୂଚନା ମିଳେ ସେଥିରୁ ଅନୁମିତ ହୁଏ ଯେ ଏହା ଫଳରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାଠାରୁ ଦୂରେଇ ଯାଇପାରେ, କିନ୍ତୁ ତାହା ନୁହେଁ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ଜୀବନରେ ଯାହା ଅସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ, ସେଥିରୁ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟର ସୂତ୍ରପାତ ହେବା ଉଚିତ । ଯଦି ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଗଣ ଗୋଟିଏ ସାମାଜିକ ଦଳର ଜୀବନ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପରେ ଯୋଗ ଦିଅନ୍ତି ତେବେ ସେମାନଙ୍କ ମନରେ ଅସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣତାର ଭାବ ରହିବ ଓ ତେଣୁ ସେମାନେ ନିଃସନ୍ଦେହରେ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ପ୍ରଣୟନ କରିପାରିବେ । ଏପରିସ୍ଥଳରେ ଯେକୌଣସି ଜୀବନ୍ତ ଶିକ୍ଷା ତତ୍କାଳୀନ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ନିର୍ମାଣରେ ସାହାଯ୍ୟ କରିବ, ଏଥିରେ ଅନ୍ୟ ପନ୍ଥା ନାହିଁ । ଏହି ଅନୁମାନ ଅନୁସାରେ ଚାଲିଲେ ଆମର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ହୋଇପାରେ, ଜୀବନର ସର୍ବଶ୍ରେଷ୍ଠ ମୂଲ୍ୟର ଆବିଷ୍କାର କରିବାରେ ଶିକ୍ଷା ତଥା ରାଜନୀତି ଏକ ପ୍ରତିଷ୍ଠା ଅଟେ । ସାମାଜିକ ପରୀକ୍ଷା-ନିରୀକ୍ଷା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାସ୍ୱତନ ଗୋଷ୍ଠୀର ଅନ୍ୟତମ ବିଭବ ଅଟେ

ତେଣୁ ଏହାକୁ ଅବହେଳା କରିହେବ ନାହିଁ । ଏହି ମୁକ୍ତ ତଥ୍ୟର ସମର୍ଥକଗଣ ଜୀବନ ଓ ବିଦ୍ୟାଳୟ ମଧ୍ୟରେ ବିଚ୍ଛେଦ ଚାହାନ୍ତି ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ସ୍ୱାଧୀନଭାବରେ ଜୀବନକୁ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବାର ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଓ ସୁରକ୍ଷା ଚାହାନ୍ତି । ଯେ କୌଣସି ସମ୍ପ୍ରଦାୟ ରାଜନୈତିକ ସଂଖ୍ୟା ଗରିଷ୍ଠତା ହାସଲ କରିଥାଆନ୍ତୁ ପଛକେ, ଶିକ୍ଷାୟତନଗୁଡ଼ିକ ଯଦି ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ଉପଭୋଗ କରନ୍ତି, ତେବେ ରାଜନୈତିକ କ୍ଷମତାର ସାମୟିକ ହସ୍ତାନ୍ତରବେଳେ ବିଦ୍ୟାୟତନର ଶିକ୍ଷାନୀତି ବୋହଲି ଯିବ ନାହିଁ ।

ସରକାରୀ ବିଦ୍ୟାଳୟ ବିପକ୍ଷରେ ସମାଲୋଚନା କଲେ, ବିପକ୍ଷ ଯଦି ଏହାକୁ ଦଳଗତ ଦୃଷ୍ଟିରେ ନ ଦେଖନ୍ତି ତେବେ ବେସରକାରୀ ବିଦ୍ୟାଳୟର ସମାଲୋଚନାକୁ ଏହା ଗ୍ରହଣ କରିପାରେ । ଅଧିକାଂଶ ସ୍ଥଳରେ ସରକାରୀ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସଂରକ୍ଷଣ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ମାନି ନେଇଥାଏ ଓ ତେଣୁ ଏହା ସମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ପ୍ରତିଚକ୍ରଭାବରେ (Fly-wheel) କାର୍ଯ୍ୟ କରେ । ଅଥଚ ସରକାରୀ କଳର ଧରାବନ୍ଧା ଗତିରୁ ବେସରକାରୀ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ବିଚ୍ୟୁତ କରିବାରେ ଆସକ୍ତ ଥିବାରୁ ଏହା ପରୀକ୍ଷା ମୂଳକ ଧାରାର ସ୍ରଷ୍ଟା ହୋଇପାରେ । ଏହା ଏକ ଆକର୍ଷଣୀୟ ସମ୍ଭାବନା, ଯଦିଓ ଏହା ମଧ୍ୟ ସତ୍ୟ ଯେ ବେସରକାରୀ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଯେଉଁ ସବୁ ପ୍ରଗତି ସାଧନ କରିଅଛି ତାହା ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିର ଉଚ୍ଚ ଯୋଜନା ଅପେକ୍ଷା ମୁଖ୍ୟତଃ ଶିକ୍ଷା କୌଶଳରେ । ବେସରକାରୀ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଶକ୍ତିର ଉତ୍ସ ହେଉଛି ସୁବିଧାଭୋଗୀ ସାମାଜିକ ଶ୍ରେଣୀର ଅର୍ଥନୈତିକ ନ୍ୟସ୍ତସ୍ୱାର୍ଥ, ତେଣୁ ସ୍ୱଭାବତଃ ସେ ସବୁ ଅନୁଷ୍ଠାନ ସେମାନଙ୍କର ପୋଷିଲା ଖାଉନ୍ଦଙ୍କ ବିରୁଦ୍ଧରେ କିଛି କରିପାରନ୍ତି ନାହିଁ କିମ୍ବା କରିବାକୁ ଧମକ ଦେଇ ବି ପାରନ୍ତି ନାହିଁ ।

ଅଭିଜ୍ଞତାରୁ ଜଣାଯାଏ ଯେ ଶିକ୍ଷାର ବହୁ ଚିନ୍ତାନାୟକ ଓ ପରବର୍ତ୍ତୀକାଳରେ ପୁନର୍ଗଠନକାରୀ ନେତୃବର୍ଗ, ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାଯୋଜନାରେ ଯେଉଁ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ପୋଷଣ କରାଯାଏ ସେ ବି ହତାଶ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି । ପ୍ରଗତିକୁ ସୁନିଶ୍ଚିତ କରିବା ପାଇଁ ସମାଜ ଓ ଶିକ୍ଷାୟତନର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପରିକଳ୍ପନା ରହିବା ଉଚିତ (୧୮)ବୋଲି ସେମାନେ ଦାବି କରନ୍ତି । ଠିକ୍ ଏହାହିଁ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାର ତ୍ରୁଟି । ବାସ୍ତବବାଦର ଗୁରୁତ୍ୱ ମାଧ୍ୟମରେ ଦେବାତ୍ ନାହାରି ପରିବର୍ତ୍ତନ ହେବାଫଳରେ ପ୍ରଗତି ହେଉ, ଏଥିପାଇଁ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାରେ ଅପେକ୍ଷା ରହେ । କିନ୍ତୁ ଆକସ୍ମିକ ଓ ଦୈବନମରେ ପ୍ରଗତି ସାଧିତ ହେଉ, ଏଥିପାଇଁ ଅପେକ୍ଷା କରିବାକୁ ଏହି ଚିନ୍ତାନାୟକମାନଙ୍କର ଧୈର୍ଯ୍ୟ ନ ଥାଏ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଭବିଷ୍ୟତ ଯେ ସଙ୍କଟାପନ୍ନ, ଏହାଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ଭୟଭୀତ ହୋଇପଡ଼ିବାର ଜଣାଯାଏ । ଏକ ଦିଗରେ ସାବଧାନତା ଅବଲମ୍ବନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିଥାଏ । ଭବିଷ୍ୟତର ଗୁରୁ ଆବରଣ ଭିତରୁ ଯେଉଁ ସମସ୍ୟାର ଦୃଷ୍ଟିଗୋଚର ହୁଏ ସେହି ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ପାଇଁ ତଦର୍ଥ ମନୋବୃତ୍ତି ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ କିଛି କରିବାକୁ ଅନିଚ୍ଛା ଜଣାପଡେ । ଅନ୍ୟ ଦିଗରେ, ଅବସ୍ଥାର ଆକସ୍ମିକତା ହେତୁ ପ୍ରଗତିଶୀଳ

ଶିକ୍ଷାରେ ବୁଦ୍ଧିକ୍ରିୟାଶୀଳ ଓ ଉପଯୋଗୀ ମନର ଅନୁଶୀଳନ କରାଯାଏ, ଯାହାଫଳରେ ଏପରି ଅବସ୍ଥା ଆସିଯାଏ, ଯେଉଁଥିରେ କୌଣସି ସ୍ଥିର ଯୋଜନା ବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପ୍ରତି ଆଉ ଆସକ୍ତିର ସାମର୍ଥ୍ୟ ରହେ ନାହିଁ । ଏ ପ୍ରକାର ବୌଦ୍ଧିକ ଅସ୍ଥିରତା ଓ ଯଥେଚ୍ଛାଚାର-ନୀତି ସ୍ଥାନରେ କୌଣସି ମୌଳିକ ସାମାଜିକ ଯୋଜନାକୁ ସେମାନେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ବା ସ୍ଥାନ ଦିଅନ୍ତି । ଏ ପ୍ରକାର ଯୋଜନା ଉପରେ ଜୋର ଦେବା ଫଳରେ ଯଦି ସେଥିରେ ନିୟୋଗ (imposition) ଓ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଉଲ୍ଲଙ୍ଘନର ଦୋଷ ଥିବାର ଜଣାଯାଏ ତେବେ ସେମାନେ ଅପରାଧ ନିକଟରେ ମୁଣ୍ଡ ନୁଆଁନ୍ତି ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ମୁକ୍ତ କଣ୍ଠରେ ପ୍ରତିପାଦନ କରନ୍ତି ଯେ ନିୟୋଗ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ଓ ଜୀବନ୍ତ କୃତିପାଇଁ ଏକମାତ୍ର ନିଶ୍ଚିତ ପନ୍ଥା ।

ଯଦି ବିଦ୍ୟାଳୟର ଅନୁକୂଲ୍ୟରେ କୌଣସି ସାମାଜିକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ହାତକୁ ନିଆଯାଏ, ତେବେ ଯୋଜନାକାରୀଙ୍କ ବିଷୟରେ ପ୍ରଶ୍ନ କରିବାର କଥା ।ଅତୀତର ବିଭିନ୍ନ ସମୟରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପୁରୋହିତ, ସୈନ୍ୟ, ରାଷ୍ଟ୍ରନୀତଜ୍ଞ ଓ ବ୍ୟବସାୟୀଙ୍କଠାରୁ ଆଦେଶ ଗ୍ରହଣ କରିଅଛି । ଶିକ୍ଷକଗଣ ନିଜେ ନେତୃତ୍ୱ ଦିଅନ୍ତୁ -ଏ ବେଳ ଆସିଯାଇଛି, ଏକଥା ଖୁବ୍ କମସଂଖ୍ୟକ ଚିନ୍ତାନାୟକ ବି ଭାବନ୍ତି ନାହିଁ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଓ ପାଠପ୍ରଣାଳୀ ମଧ୍ୟରେ ପ୍ରଧାନ ସାମାଜିକ ପୁନର୍ଗଠନ ହାସଲ କରିବାର ଶକ୍ତି ସେମାନଙ୍କ ହାତରେ ରହିଛି । ମାନବଜୀବନର ଘଟଣା ବଳୀର ଧାରା ଉପରେ ଶିକ୍ଷକମାନେ ରେଖାପାତ କରି ପାରିବେ ଓ ଏହାର ଏକମାତ୍ର ପନ୍ଥା ହେଉଛି, ସେମାନଙ୍କର ଯେଉଁ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ଥାନ ରହିଛି, ଏହାର ସଦୁପଯୋଗ ସେମାନେ ସାହସ ଓ ବୀରତ୍ୱ ସହକାରେ କରନ୍ତୁ । ଏହା କରିବାରେ ସେମାନଙ୍କ ଦକ୍ଷତାକୁ ଯଦି କେହି ଆହ୍ୱାନ ଦିଅନ୍ତି, ତେବେ ତାଙ୍କୁ କେବଳ ବତାଇଦେବାର କଥା, ଯୁଗଯୁଗର ପ୍ରଜ୍ଞାର ଏପରି ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଧିକାରୀ ଅନ୍ୟ କୌଣସି ଶ୍ରେଣୀର ଲୋକ ନାହାନ୍ତି କିମ୍ବା ସମଗ୍ର ମାନବସମାଜର ଉନ୍ନତି ପାଇଁ ଏହାକୁ ବ୍ୟବହାର କରିବାର କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ଅନ୍ୟ କାହାରି ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଏହା କେବଳ ଆପେକ୍ଷିକ ପରିମାଣର ବିଷୟ । ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ସହିତ ବିଦ୍ୟାଳୟର ସମ୍ପର୍କ ସଂକ୍ରାନ୍ତ ଏପ୍ରକାର ଦାମ୍ଭିକ ତଥ୍ୟାବଲମ୍ବନ କରି କାମ କଲେ ନିଃସନ୍ଦେହରେ ବିପଦ ବରଣ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ।ଏପ୍ରକାର ବିପଦକୁ ଯେ ସେମାନେ ସ୍ୱାଗତ କରନ୍ତି ଏହା ସେମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ପ୍ରଶଂସାର କଥା । ଶିକ୍ଷକ ଯଦି ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିର ଅଗ୍ରଗାମି ସୈନିକ ହୁଅନ୍ତି, ତେବେ ଏହା ସ୍ୱୀକାର୍ଯ୍ୟ ଯେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ତାଙ୍କ କାମ ପାଇଁ ଦାୟିତ୍ୱ ବହନ କରିବାକୁ ହେବ, ଅନେକାଂଶରେ ତାଙ୍କ ନିରାପତ୍ତାକୁ ଜଳାଞ୍ଜଳି ଦେବା ଆବଶ୍ୟକ ଓ ସମ୍ମାନ ଏବଂ ସୌଭାଗ୍ୟ ଲାଭ କରିବାରେ ଯେଉଁ ବିପଦ ଆସିବ ତାକୁ ସହିଯିବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

ଏହିପ୍ରକାର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ସାହସିକ ଓ ଆହ୍ୱାନମୂଳକ ହେଲେହେଁ ଏହା ବିରୁଦ୍ଧରେ ବହୁ ଆପତ୍ତି ଅଭିଯୋଗ କରାଯାଇଅଛି । କେତେକ ଯୁକ୍ତି କରନ୍ତି, ପୂର୍ବାଧୁରି

ହେଉ ବା ଏପରିକି ମୁଖ୍ୟତଃ ହେଉ, ବିଦ୍ୟାଳୟ ପରି କେବଳ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ସାମାଜିକ ଅନୁଷ୍ଠାନଦ୍ୱାରା ଗୋଟି ନୂତନ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ରଚନାଭଳି ଏକ ବିଶାଳ କାର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ପାଦନ ଧୃଷ୍ଟତା ଛଡା ଆଉ କିଛି ନୁହେଁ । ବସ୍ତୁତଃ, ଆଜି ସାରା ପୃଥିବୀ ଏପରି ଜଟିଳ ହୋଇଛି ଯେ ଏ କାମ ହାତକୁ ନେଇ ହେବନାହିଁ । ଉପରନ୍ତୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପରି ଶକ୍ତିଶାଳୀ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଅନୁଷ୍ଠାନ ଅଛି, ଯେଉଁମାନେ ମାନବସମାଜର ଦୁଃଖ ଦୂର କରିବା ପାଇଁ ସମାନଭାବରେ ଆଗ୍ରହୀ । ବଣିକ-ସମ୍ପ୍ରଦାୟ, ପରିବାର ବା ଦେବାଳୟର (ଚର୍ଚ୍ଚ) ବିନା ସହାୟତାରେ ଅଥବା ସେମାନଙ୍କ ସହିତ ପ୍ରତିକୂଳାଚରଣ କରି ଗୋଟିଏ ନୂତନ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ଉଦ୍‌ଘାଟନ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଏକାକୀ କରିପାରିବ, ଏହା ଭାବିବା ନିର୍ବୋଧଭାବରେ କାଳ୍ପନିକ ।

ଆଉ ଏକ ଆପତ୍ତି ଏହା ସହିତ ନିବିଡ ଭାବରେ ସଂପୃକ୍ତ; ଏହି ଆପତ୍ତିରେ ପ୍ରଶ୍ନ ହୁଏ, ବିଦ୍ୟାଳୟର ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ସହିତ ସମ୍ପର୍କର ଅନୁରୂପ ସୃଜନାତ୍ମକ ତତ୍ତ୍ୱ ଯେଉଁ ନେତୃତ୍ୱ ଆବଶ୍ୟକ କରୁଛି ଉକ୍ତ ନେତୃତ୍ୱର ଦାୟିତ୍ୱ ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷକବର୍ଗ ବହନ କରିବା ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କର ଯଥେଷ୍ଟ ଟ୍ରେନିଂ ଅଛି କି ନାହିଁ । ଅନେକ ଆନ୍ତରିକ ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରେମୀଙ୍କର ଏ ବିଷୟରେ ଗଭୀର ସନ୍ଦେହ ରହିଛି ।(୧୯) ସାଧାରଣ ବ୍ୟାପାର ପରିଚାଳନା ଏକ କଳା ହେବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଏହା ଗୋଟିଏ ବୌଦ୍ଧିକ ଶୃଙ୍ଖଳା ଅଟେ । ସେହିସବୁ ବ୍ୟାପାରରେ ବାସ୍ତବରେ ଯୋଗଦାନ କରିବାଦ୍ୱାରା ହିଁ ଏହି କଳାରେ କୌଶଳ ଅର୍ଜ୍ଜନ କରି ହେବ । ଅନେକ ଶିକ୍ଷକ ଟ୍ରେନିଂରେ ପାରଙ୍ଗମ, କିନ୍ତୁ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ ଖୁବ୍ କମ୍ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଏସବୁ ବ୍ୟାପାରରେ ବାସ୍ତବ ଅଭିଜ୍ଞତା ଅଛି, ଯେଉଁ ଅଭିଜ୍ଞତାର ପୃଷ୍ଠଭୂମି ଉନ୍ନତ ଶିକ୍ଷାଦାନରେ ସାହାଯ୍ୟ କରିବ; ସାଧାରଣ ମତର ରଚନା ଓ କାର୍ଯ୍ୟକାରିତାରେ ଦକ୍ଷତା ଅର୍ଜ୍ଜନ କରିବା କଥା ବାଦ ଦିଅନ୍ତୁ । ରୋମାନ-କାଥଲିକ-ସାମ୍ପ୍ରଦାୟିକ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଧର୍ମସମ୍ପ୍ରଦାୟର ଶିକ୍ଷାଗୋଷ୍ଠୀରୁ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କୁ ଅନେକ ସ୍ଥଳରେ ନିର୍ବାଚନ କରାଯାଇ ଥାଏ, ତଥାପି ସେଠ ଜୀବନର ଜଞ୍ଜାଳରୁ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କୁ ଅବ୍ୟାହତ ଦେବା ସମୁଚିତ ବୋଲି ବିବେଚିତ ହୁଏ । (୨୦) କିନ୍ତୁ ଏପରିକି ଏହି ପ୍ରଶ୍ନବାଚୀ ପାଣ୍ଡିତ୍ୟ ବିଷୟ ମାନିନେଲେ ବି ଆଉ ଏକ ଅଭିଯୋଗ ଶୁଣାଯାଇପାରେ, ତାହା ହେଉଛି ସାମାଜିକ ପୁନର୍ଗଠନ କେଉଁ ମାର୍ଗରେ କରାଯିବ; ଯେ ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷକମାନେ ଆପଣା ଭିତରେ ଏକମତ ହୋଇପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ବାସ୍ତବରେ ଶିକ୍ଷକ-ମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ କାହିଁକି, ଅନ୍ୟ ଯେ କୌଣସି ବୃତ୍ତିର ବା ସାଧାରଣ ଲୋକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଐକ୍ୟ ଆଶା କରିବାର ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତତା ଜଣାଯାଏ ନାହିଁ ।

ଯେଉଁ ସାମାଜିକ ପରିକଳ୍ପନାର ବିଶୃଙ୍ଖଳ ରୂପାୟନ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ କରି ହେବ, ତାହାର ବାସ୍ତବ ଦେଶ କାଳ ସ୍ଥିତି (Space-time-location) ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବାର

ଉଦ୍ୟମ ଶିକ୍ଷାଜଗତର ଚିନ୍ତାନାୟକଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଯଥାର୍ଥ, ତଥାପି ଦୋଳାୟମାନ ଚିତ୍ତରେ ସେମାନେ କିପରି ଏକ ଅବାସ୍ତବ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ନିକଟରେ ପହଞ୍ଚିଯାଆନ୍ତି, ଏହା ବିସ୍ମୟର ବିଷୟ । ଏଣୁ ଯଥାସ୍ଥିତିଠାରୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପୃଥକ୍ ବିଶ୍ୱର ପାଇଁ ସୀମାରେଖା ଗ୍ରହଣ କରାଗଲେ ଏହି ପରିଣତି ହେବ ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟଟି ଏହାର ସାମାଜିକ ପରିବେଶ-ଠାରୁ ବିଚ୍ଛିନ୍ନ ହୋଇଯିବ । (୨୦) ସମକାଳୀନ ସମାଜର ପଛୁଆ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଯେତିକି ଅବାସ୍ତବ, ଆଗୁଆ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ମଧ୍ୟ ସେତିକି ଅବାସ୍ତବ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ବିଦ୍ୟାଳୟର ସଂସ୍କାର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମକୁ ଯଦି ଜନସାଧାରଣ ଆଦର ନ କରନ୍ତି, ତେବେ ବିଷମ ସମସ୍ୟା ଉପୁଜିବ, କାରଣ ପିଲାମାନେ ଏକ ନୂତନ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହେଲେ ଅଥଚ ସେମାନଙ୍କୁ ସେହି ପୁରୁଣା ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଜୀବନଯାପନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିଲା । ଏହାଛଡ଼ା ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ପାଇଁ ବିପଦ ରହିଛି, କାରଣ ସେମାନେ ଅତି ଚଞ୍ଚଳ ବା ସୁଦୂରପ୍ରସାରୀ ସାମାଜିକ ସଂସ୍କାର କରିପାରିଥାନ୍ତେ, ମାତ୍ର ସେମାନଙ୍କର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପଣ୍ଡ ହେଉଅଛି ଓ ସମାଜ ସହିତ ସେମାନଙ୍କର ସଂଗ୍ରାମ ସରିବା ପରେ ସେମାନେ ଆରମ୍ଭ ସମୟ ଅପେକ୍ଷା ଶେଷରେ ଅତି ଦୟନୀୟ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି । ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦେଶରେ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ଯେଉଁ ଠିକିକ ସୀମିତ ସ୍ୱାଧୀନତା ଉପଭୋଗ କରେ ତାହା ହାସଲ କରିବାରେ ଧୀରମନ୍ଥର ପ୍ରଗତି ହୋଇଅଛି, ଏକଥା ମନେପଡ଼ିଲେ ସାଧାରଣ ପ୍ରତିବାଦକୁ ଉତ୍ତେଜିତ କରିବାରେ ସାବଧାନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ, କାରଣ ଯେଉଁ ସାମାନ୍ୟ ପ୍ରଗତି ହୋଇଅଛି, ଏହା ତାକୁ ପୋଛି ପକାଇବ ।

କିନ୍ତୁ ସର୍ବପ୍ରଧାନ ଆପତ୍ତି ହେଉଛି, ସେହି ବହୁ ପୁନରାବୃତ୍ତି ବାଦାନୁବାଦ— ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ଦ୍ୱାରା କେଉଁ ପ୍ରକାର ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ପରିପୁଷ୍ଟ ହେବ ତାହା ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ପ୍ରୌଢ଼ ସମାଜହିଁ ସ୍ଥିର କରିବାର ପ୍ରଥମ ଓ ଶେଷ କଥା । ଯେଉଁଠି ଚରମ କାମ୍ୟ ହେଉଛି ଗୋଷ୍ଠୀର ହିତ, ସେଠି ଯେଉଁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଗୋଷ୍ଠୀର ପୃଷ୍ଠପୋଷକତା ଲଭ କରିମଧ୍ୟ ଗୋଷ୍ଠୀର ସର୍ବନାଶ କରେ ସେହି ବିଦ୍ୟାଳୟର ପୃଷ୍ଠ-ପୋଷକତାର ସମର୍ଥନ ଆଶା କରିବା ବିଡ଼ମ୍ବନା । ବସ୍ତୁତଃ ସମାଜ ବିରୋଧଶିକ୍ଷା ଦେବା ଯାହାକୁ କହନ୍ତି, ସମାଜର ପଛରେ କରିବା-ଛୁରି ଭାବରେ ସକଳ ନୀତିଗର୍ହିତ । (୨୧) ଆତ୍ମରକ୍ଷା ବ୍ୟକ୍ତିର ଯେପରି ପ୍ରବୃତ୍ତି, ନିଜକୁ ଚିରସ୍ଥାୟୀ କରିବା ଗୋଷ୍ଠୀର ସେହିପରି ପ୍ରବୃତ୍ତି । ଆହୁରି ବି ଯୁକ୍ତିକରାଯାଇପାରେ ଯେ ସରକାରୀ ସାମ୍ବିଧାନିକ କାର୍ଯ୍ୟବିଧାନ ଅନୁସାରେ ସମାଜର ତାହାର ପରିବର୍ତ୍ତନ ପ୍ରଭୃତି ସାମାଜିକ ନୀତିର ବ୍ୟାପକ ବିଷୟ ଗୁଡ଼ିକରେ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ନେବାର ଦାୟିତ୍ୱ ବ୍ୟବସ୍ଥାପକ ସଭାର, ମାତ୍ର ବିଦ୍ୟାଳୟର ନୁହେଁ । ଶିକ୍ଷା ହେଉଛି ସରକାରଙ୍କର ନିର୍ବାହୀ ଶାଖାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ, ଏହା ବ୍ୟବସ୍ଥାପକ ଶାଖାର ବିଭାଗ ନୁହେଁ । ସୁତରାଂ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ସଂସ୍କାର ଯଦି ଶିକ୍ଷାୟତନର ବିଷୟରୂପେ କେବେ ପରିଗଣିତ ହୁଏ, ତେବେ ଖୁବ୍ ବ୍ୟାପକ ଅର୍ଥରେ ପ୍ରୌଢ଼ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରସାର ହିଁ ଏକମାତ୍ର ଆଶ୍ରୟ ପରି ଅନୁମିତ ହୁଏ ।

ସୁନ୍ଦର ଯୁକ୍ତି କରି ହେବ ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟ କେବେହେଁ ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନର ମୂଳାଧାର ହୋଇ ନ ପାରେ, କିନ୍ତୁ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଅଧିକ ପ୍ରଭାବଶାଳୀ ଓ ମୂଳ ଶକ୍ତିରେ ନିହିତ ଥାଏ । ଯାନ୍ତ୍ରିକ ଉଦ୍ଭାବନ, ସାମରିକ ବିଜୟ, ଆର୍ଥନୀତିକ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ, ଗୋଷ୍ଠୀଗତ ପୃଥକ୍ କରଣ, ରାଜନୈତିକ ବିପ୍ଳବ, ଧର୍ମଯୁଦ୍ଧ ପ୍ରଭୃତି ବିଭିନ୍ନ ମୌଳିକ କାରକ ହିଁ ସାମାଜିକ ଗ୍ଳଲଚଲନକୁ ବଳାତ୍କାରକ ପରିବର୍ତ୍ତିତ କରିପାରିବ । ଏହିସବୁ ମୌଳିକ ଶକ୍ତିର ତରଙ୍ଗକୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ କେବେହେଁ ନିଜ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱାଧୀନରେ ବିନିଯୋଗ କରିବାର ଆଶା କରିବା ବୃଥା—ବରଂ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ଏମାନଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଓ ଏମାନଙ୍କ ସଙ୍ଗରେ ପ୍ରଭାବିତ ଓ ପରିଚାଳିତ ହୋଇଯିବାର ସମ୍ଭାବନା ବେଶୀ ।

ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ଯେ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିକୁ ମାର୍ଗଦର୍ଶନ ଦେବ, ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନର ଏ ପ୍ରକାର ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଯେଉଁସବୁ ଆପତ୍ତି କରାଯାଏ, ସେଥିରୁ ଯଦି ବୁଝିବାକୁ ହୁଏ ଯେ ଆପତ୍ତିକାରୀମାନଙ୍କ ମତରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିରେ କୌଣସି ଭୂମିକା ନାହିଁ, ଏହା ଅନ୍ୟାୟ ହେବ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସେମାନେ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଗୋଟିଏ ମୁଖ୍ୟ ଭୂମିକା ଦିଅନ୍ତି । ସାମାଜିକ ନୀତି ଥରେ ସ୍ଥିର ହୋଇଗଲେ ତତ୍‌ସଙ୍କାନ୍ତ ପରିବର୍ତ୍ତନକୁ ବନ୍ଧୁକ ମୁନରେ ହେଉ ବା ଭୋଟଦ୍ୱାରା ହେଉ ସୁଦୃଢ଼ କରିବା ଓ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ କରିବାହିଁ ହେବ ସେହି ଭୂମିକା । (୧୩) ଏହି ଦୃଷ୍ଟି ଅନୁସାରେ ବିଦ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନ ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନର ଦାସ ଅଟେ, ଏହାର କର୍ତ୍ତା ନୁହେଁ, କିମ୍ବା ସମ୍ଭବତଃ ଆଉରି ଅଧିକ ଯଥାର୍ଥ ହେବ; ଯଦି ଆମେ ଶିକ୍ଷା ଅଥବା ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ ମଧ୍ୟରୁ କେଉଁଟି କାରଣ ଓ କେଉଁଟି ଫଳ, ଏପ୍ରକାର ଆଲୋଚନାକୁ ନିରର୍ଥକ ବୋଲି ବାଦଦେବା । ଏହି ଦୁଇଟି ପରସ୍ପର ଘାତ ପ୍ରତିଘାତଶୀଳ (interactive) ଓ ଏ ଦୁହେଁ ବୃତ୍ତାକାରରେ ପରସ୍ପରକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରନ୍ତି, ଏହି ଘାତପ୍ରତିଘାତ ମଧ୍ୟ ଅସରନ୍ତି । ଗୋଟିଏ ଅନ୍ୟକୁ ଉର୍ବର କରେ ।

କିନ୍ତୁ ଏହି ମଧ୍ୟବିତ ଅବସ୍ଥାର ବହୁ ଅନୁଚର ସ୍ୱୀକାର କରିବେ ଯେ ସାମାଜିକ ପାଟରେ ପ୍ରତି-ପରିବର୍ତ୍ତନ ସହିତ ଶିକ୍ଷାନୀତି ଓ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ଯଦି ପରିବର୍ତ୍ତନ କରାଯାଏ ତେବେ ଏହା ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟର ବିଷୟ ହେବ । ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନଟି ନ୍ୟାୟସଂଗତରେ ଗୋଟିଏ ପାରମାପି ଯନ୍ତ୍ର ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ମତପୋଷଣ କରନ୍ତି ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଯଦି ସମାଜର ମୌଳିକ ଉପାଦାନ ସମ୍ପର୍କୀୟ ଶକ୍ତିକୁ, ଏପରିକି ସାମାନ୍ୟ ଭାବରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିଦେଇପାରେ, ତାହାହେଲେ ସାମାଜିକ ଦୋଳନର ଶେଷସୀମାକୁ କମାଇ ଦେବାରେ ରେଖାପାତ କରିବ । ଦ୍ରୁତ ପରିବର୍ତ୍ତନ କାଳରେ ସେମାନେ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ଯେ ଅବସ୍ଥାନ୍ତର ପ୍ରାପ୍ତିର ସମୟକୁ ସ୍ଥିର କରିବା ବିଦ୍ୟାଳୟର କାର୍ଯ୍ୟ ଅଟେ, ବରଂ ଆଲୋଡନକାରୀ ଶକ୍ତି ପ୍ରବାହର ଗତିକୁ ତ୍ୱରାନ୍ୱିତ କରିବାର ନୁହେଁ । (୧୪) ସାଂସ୍କୃତିକ ଐତିହ୍ୟର ଗନ୍ତାଘର ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁସବୁ ମୌଳିକ

ମୂଲ୍ୟବୋଧ ଯୁଗଯୁଗ ଧରି ଖ୍ୟାତିଲାଭ କରିଅଛି, ସେସବୁ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେବାର ବେଳ ଆସିଛି । ଏହାର ଅର୍ଥ ନୁହେଁ ଯେ ସେମାନେ ଗୋଟିଏ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଓ ଗତିହୀନ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ପକ୍ଷପାତୀ, ବରଂ ସେମାନେ ଅସ୍ଥିରତା ଅପେକ୍ଷା ସ୍ଥିରତାକୁ ଓ ବିପଦାଶଙ୍କା ଅପେକ୍ଷା ନିରାପତ୍ତାକୁ ଅଧିକ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି । ପୁରାତନ ଅନୁଷ୍ଠାନ ସ୍ଥାନରେ ନୂତନ ଅନୁଷ୍ଠାନ କିପରି ଗଢ଼ିବାକୁ ହେବ ଓ ତଥାପି ପରିବର୍ତ୍ତନ ବେଳରେ ପୁରାତନ ଅନୁଷ୍ଠାନକୁ କାରବାର ପାଇଁ କିପରି ଖୋଲା ରଖିବାକୁ ହେବ, ଏହା ଯାବତୀୟ ସାମାଜିକ ସମସ୍ୟା ମଧ୍ୟରେ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ, ଏହା ଉପଲବ୍ଧି କରି ସେମାନେ ମନ୍ଥର ଗତିରେ ଦୃଢ଼ ପଦକ୍ଷେପ ନିଅନ୍ତି ।

ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନର ନିରପେକ୍ଷ ଭୂମିକା

ସମାଜ ପକ୍ଷରେ ଏକ ସମୟରେ ସ୍ଥିର ଓ ଗତିଶୀଳ, ସୁରକ୍ଷିତ ଓ ସ୍ୱାଧୀନ ହେବା ସହଜ କଥା ନୁହେଁ, ଅଧିକ ମଧ୍ୟ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଶିକ୍ଷାବ୍ୟବସ୍ଥା ଦ୍ୱାରା ଏହା ଯଦି ଯଥାବସ୍ଥାର ପରିବର୍ତ୍ତନ କରେ ବା କରିବା ପାଇଁ ଧମକ ଦିଏ, ତେବେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଉପରେ ଗୋଷ୍ଠୀ ପ୍ରଚଣ୍ଡ କ୍ରୋଧ ପ୍ରକାଶ କରିପାରେ । ଏଥିପାଇଁ ଅନେକ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ମନେକରନ୍ତି ଯେ ବିବଦମାନ ସାମାଜିକ ସମସ୍ୟା ଉପୁଜିଲେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପକ୍ଷରେ ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ନିରପେକ୍ଷତା ଅବଲମ୍ବନ କରିବା ବାଞ୍ଛନୀୟ । କେବଳ ରାଜନୀତିରେ ନୁହେଁ, ସାଧାରଣ ବ୍ୟାପାରରେ ମଧ୍ୟ ପୂର୍ଣ୍ଣ ଔଦାସିନ୍ୟକୁ ନିରପେକ୍ଷତାର ଅର୍ଥ ବୋଲି ଯେତେ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ ଅନେକେ ବୁଝନ୍ତି । ସେମାନେ ଦାବୀ କରନ୍ତି ଯେ ଉପାଦେୟ ଜ୍ଞାନ କିମ୍ବା ବିଭିନ୍ନ ଦାର୍ଶନିକ ବିଚାର ସଂଘର୍ଷ ଫଳରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଏସବୁ ବିଷୟରେ ଆଗ୍ରହୀ ହେବା ଉଚିତ । ନୁହେଁ । ସେମାନଙ୍କ ବିଚାରରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଏହିସବୁ ପାର୍ଥକ୍ୟ ବ୍ୟାପାରର ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱରେ ରହି ଶାଶ୍ୱତ ମୂଲ୍ୟବୋଧର ଅନୁସରଣ ଓ ସାର୍ବଜନୀନ ସତ୍ୟସମୂହ ଅର୍ଜନ କରିବାରେ କଠୋର ଭୂମିକା ଗ୍ରହଣ କରିବ । ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ଭାବନ୍ତି ଯେ ଏହିସବୁ ନୀତିନିୟମଦ୍ୱାରା ପରିଚାଳିତ ହେଲେ ଶିକ୍ଷା ବାଲ୍ତିବିଶେଷଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅଧିକାର,ଦୀକ୍ଷିତ ବୁଦ୍ଧିଜୀବୀଙ୍କର ରହସ୍ୟମୟ କଳା ହୋଇଯାଏ ।

ଅନ୍ୟ ନିରପେକ୍ଷବାଦୀମାନେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି, ବିଦ୍ୟାଳୟ ମାନବିକ ବ୍ୟାପାରରେ ସମ୍ପୃକ୍ତ ହେବ ଓ ଯେଉଁ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକ ଏପରି ବିବଦମାନ ହୋଇଥିବ ଯେ ସେସବୁର ଆଲୋଚନ ଦ୍ୱାରା ଗୋଷ୍ଠୀରେ ବିଭେଦ ଉପୁଜିବ ଏବଂ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପ୍ରତି ଗୋଷ୍ଠୀର ଐକାନ୍ତିକ ସମର୍ଥନ ବିପର୍ଯ୍ୟସ୍ତ ହେବ, ସେସବୁ ସମସ୍ୟାକୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରୁ ବାଦ ଦିଆଯିବ । ଅନେକତ୍ୱବାଦୀ ସଂସ୍କୃତିରେ ଯେଉଁଠି ବିଦ୍ୟାୟତନ ସମଗ୍ର ଜନତାର, ଏହାହିଁ ଏକମାତ୍ର ସୁସଙ୍ଗତ ଅବସ୍ଥାନ ବୋଲି ସେମାନେ ଦାବି କରନ୍ତି । ଆଉ କେତେକ ଶିକ୍ଷାବିତ୍

ଅର୍ଥନୀତି ଓ ରାଜନୀତିର ବିବଦମାନ ସମସ୍ୟାକୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ସ୍ଥାନ ଦେବାକୁ ଚାହିଁ ଥାଆନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ନିଶ୍ଚିତ କରିଦେବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷକ ଏହିସବୁ ସମସ୍ୟାକୁ ସକଳ ଦିଗରୁ ନିରପେକ୍ଷ ଉପସ୍ଥାପନ କରିବେ ଓ ଶିକ୍ଷକ ବା ବିଦ୍ୟାଳୟ ଯେପରି କୌଣସି ପକ୍ଷ କିମ୍ବା ସେପାଖର ପକ୍ଷଭୁକ୍ତ ନ ହୁଅନ୍ତି ଏ ଦିଗରେ କଡ଼ା ନଜର ରଖିବେ—ଏହିପରି କଲେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ନିଜର ନିରପେକ୍ଷତା ବଜାୟ ରଖିପାରିବ ।

ସମାଲୋଚନାରୁ ବିଚାର କଲେ ଏହି ଧାରଣା ହୁଏ ଯେ ନିରପେକ୍ଷତା ହେଉଛି ପ୍ରତ୍ୟାବର୍ତ୍ତନର ନିଶ୍ଚିତ ଆଶ୍ରୟସ୍ଥଳ । ବିଦ୍ୟାଳୟର ଶିକ୍ଷକ ବା ପ୍ରଶାସକ ପୂର୍ବାପର ନିର୍ଦ୍ଦୋଷ ହୋଇପାରନ୍ତି କିମ୍ବା ଯେଉଁସବୁ ମୌଳିକ ସମସ୍ୟା ଯୋଗୁ ସମାଜ ଆଲୋଡ଼ିତ ହୁଏ ସେସବୁ ବିଷୟରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ବିସ୍ମୃତ ହେବେ । (୨୫) ମାନବଗଣ ହେଉଛନ୍ତି ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ । ସାମାଜିକ ପ୍ରକୃତିର ପାର୍ଥକ୍ୟ ଓ ପରିସୀମାରୁ ହିଁ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ସୂଚିତ ହୁଏ । ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟ ଓ ପରିସୀମାର ଅବଶ୍ୟମ୍ଭାବୀ ପରିଣତି ହେଉଛି ଅର୍ଜ୍ଜିତ ମନୋଭାବ ଓ ଅଭିରୁଚି । ସୁତରାଂ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ସ୍ୱଭାବତଃ ଏହା ହୋଇପାରେ କିମ୍ବା ତାହା ହୋଇପାରେ ଓ 'ନିରପେକ୍ଷତା' ଶବ୍ଦର ପଦପ୍ରକରଣ ସନ୍ଧାନ ବ୍ୟୁତ୍ପତ୍ତିରୁ ଯାହା ସୂଚିତ ହୁଏ, 'ଦୁଇ ମଧ୍ୟରେ ଏକ ନୁହେଁ' । ଏହା ହୋଇଥିବାରୁ ଖୁବ୍ ଯତ୍ନ ସହକାରେ ଚେଷ୍ଟାକଲେ ସୁଦ୍ଧା ନିରପେକ୍ଷତା ସୁଦୂର ପରାହତ ହୋଇଯାଏ । ଯଦି ପ୍ରବଞ୍ଚନା ଓ ଆତ୍ମପ୍ରତାରଣା କରି ନ ଯାଏ ତେବେ ସମସ୍ତ ସମୂହ ସ୍ୱାର୍ଥ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଶିକ୍ଷାୟତନ ଓ ଶିକ୍ଷକ ସେମାନଙ୍କର ଦର୍ଶନ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପୂର୍ବ ସୂଚନା ଘୋଷଣା କରିଦେବା ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଯଥାର୍ଥ ହେବ । କହିବା ବାହୁଲ୍ୟମାତ୍ର ଯେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ଏସବୁ ବିଷୟରେ ସଂଶୟ ପ୍ରକାଶ କରାଯାଏ । ଫାସିଷ୍ଟ ଛାଞ୍ଚା ହେଉ ବା ସାମ୍ୟବାଦୀ ଛାଞ୍ଚା ହେଉ, ଏକଛତ୍ର ଶାସିତ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ନିରପେକ୍ଷତା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ କିମ୍ବା ଅଭୀଷ୍ଟ-ବସ୍ତୁ ନୁହେଁ ।

ତଥାପି ଯଦି ଏପରିକି ଆମ୍ଭେମାନେ ମାନି ନେଉ ଯେ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାୟତନ ପକ୍ଷରେ ନିରପେକ୍ଷତା ଅବଲମ୍ବନ ସମ୍ଭବ, ତେବେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ବହୁ କଠିନ ସମା-ଲୋଚନାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ପଡ଼େ । ଏକ ପକ୍ଷରେ ଏହା ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟର ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ ଯଦି ବିବଦମାନ ସମସ୍ୟାକୁ ବାଦ ଦିଆଯାଏ ତେବେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ କେତେକ ସ୍ଥାନ ଅପୂର୍ଣ୍ଣ ରହିବ । (୨୬) ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ଯଦି ଶିକ୍ଷକ କେତେକ ବିବଦମାନ ସମସ୍ୟାର ଭଲମନ୍ଦ ତଉଲି ଦେଖନ୍ତି, ତେବେ ଛାତ୍ରମାନେ ଏକପ୍ରକାର ବୌଦ୍ଧିକ ପକ୍ଷାଘାତ ରୋଗରେ ପୀଡ଼ିତ ହୋଇପାରନ୍ତି । ସେ ମଧ୍ୟ ଭାବିପାରନ୍ତି, ଭଲମନ୍ଦ ଏପରି ସମାନ ଭାବରେ ତଉଲି ହେଉଛି ଯେ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ପକ୍ଷରେ ନିଷ୍ପତ୍ତି ନେବା ଅସମ୍ଭବ । ଏହା ହୋଇପାରେ, କିମ୍ବା ଗୋଟିଏ ଯୁକ୍ତି ପ୍ରାୟ ଯେତିକି ଯଥାର୍ଥ ଅନ୍ୟ ଯୁକ୍ତିଟି ସେତିକି, ଫଳରେ କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନ ପାଇଁ ସେ ପ୍ରତିଶ୍ରୁତ ହେବାକୁ ନାରାଜ ହୋଇପାରନ୍ତି ।

ପୁନଶ୍ଚ ନିରପେକ୍ଷ ବିଦ୍ୟାଳୟ ବିରୁଦ୍ଧରେ ଗୁରୁତର ନୈତିକ ସମାଲୋଚନା କରାଯାଏ, ଏହା ଅଜାଣତରେ ଯଥାସ୍ଥିତିର ପକ୍ଷଭୁକ୍ତ ହୋଇଯାଏ, ଏକଥା ଅସମ୍ଭବ ବୋଧ ହେଲେହେଁ ବାସ୍ତବିକ ସତ୍ୟ । ଯଦି କୌଣସି ଲୋକ ଦୁଇ ପକ୍ଷର ବିଭାଜକ ରେଖା ଉପରେ ଦଣ୍ଡାୟମାନ ହୋଇ ପକ୍ଷପାତ କରିବାକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ତେବେ ଏହା ନାସ୍ତିମୂଳକ ବିଚାର କିମ୍ବା ଅବସ୍ଥା ଯାହା ଅଛି, ତାହାର ଗର୍ଭିତ ସ୍ୱୀକୃତି ମାତ୍ର । ଯଦି ସାମାଜିକ ରୂପାନ୍ତର ବିକଳ୍ପ ବିଷୟରେ ବିଚାର କରିବାକୁ ବା କାମ କରିବାକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରାଯାଏ ବା ଅସଫଳତା ପରିଲକ୍ଷିତ ହୁଏ ତେବେ ଏହାର ନୈତିକ ପରାଜୟ ଅଛି ଓ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଏବଂ ବିଚାରରେ ଜାଣିଶୁଣି ନିଜକୁ ସମର୍ପଣ କରିଦେଲେ ଯେପରି ସୁନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ନୈତିକ ପରିଣତି ଏହା ଠିକ୍ ସେହିପରି । (୧୭) ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସତର୍କ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ ଯେ ବିଚାର, ଏପରି ଅବାଧ ପରିସରଭୁକ୍ତ ହେଲେ ବି କେବେହେଲେ ଶୂନ୍ୟମଣ୍ଡଳର ବିଷୟ ନୁହେଁ । ଯଦି ଏହା ଶୂନ୍ୟତା ଆଶ୍ରୟୀ ହୋଇଥାନ୍ତା ତେବେ ଏକଛତ୍ର ଶାସନରେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଭୟ ରହନ୍ତା ନାହିଁ ।

ଧରିନିଅନ୍ତୁ, ବିଦ୍ୟାଳୟ ତରଫ ପକ୍ଷରେ ନିରପେକ୍ଷତା ଅସମ୍ଭବ ନ ହେଲେହେଁ ଅନ୍ତତଃ ଅବାଞ୍ଛନୀୟ । ଯଦି ନିଷ୍ପତ୍ତି ଗ୍ରହଣ ଓ ମନୋନୟନ ଅନିବାର୍ଯ୍ୟ ହୁଏ, ତେବେ ନ୍ୟାୟସଙ୍ଗତ-ଭାବରେ ସ୍ଥିରକୃତ ନିଷ୍ପତ୍ତି ଓ ମନୋନୟନ ଉପରେ କାର୍ଯ୍ୟ-ସମ୍ପାଦନ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହେବ, ଏହା ସର୍ବସାଧାରଣଙ୍କର ମୁଖ୍ୟ ବ୍ୟାପାର ହୋଇଯିବ । ଏହାହିଁ ନ୍ୟାୟାଳୟର କଥା । ନ୍ୟାୟାଳୟ କେବେହେଁ ଉଦାସୀନ ରହିବାର ଆଶା କରାଯାଏ ନାହିଁ, ଅର୍ଥାତ୍ ବାଦୀ କିମ୍ବା ପ୍ରତିବାଦୀ ସପକ୍ଷରେ ନ୍ୟାୟାଳୟ ରାୟ ଦେବାକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରେନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ନ୍ୟାୟାଳୟରେ ସ୍ୱାଧୀନ ନିଷ୍ପତ୍ତି ହେଉ, ନିର୍ଭୟରେ ବା ନିରପେକ୍ଷଭାବରେ ଏହା ସମସ୍ତେ ଆଶା କରିବା ସୁନିଶ୍ଚିତ । ସୁତରାଂ ପାଠ୍ୟ ତାଲିକାରେ ବିବାଦମାନ ପ୍ରସଙ୍ଗର ବିଚାର କଲାବେଳେ ନିରପେକ୍ଷତା ଅପେକ୍ଷା ନ୍ୟାୟ ଉପରେ ସମଧିକ ଦୃଷ୍ଟି ଦିଆଯାଉ, ଏହି ଆଶା ସମସ୍ତଙ୍କର କରିବାର କଥା ।

ଏହି ଅଦାଲତ ନ୍ୟାୟବିଚାରର ଭାବନାକୁ ଅନେକ ସମାଲୋଚକ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ବିଚାରକଙ୍କ ଯୁକ୍ତି ସେ ସାକ୍ଷ୍ୟର ସତ୍ୟାସତ୍ୟ ନିରୂପଣରେ ପ୍ରଭାବିତ କରେ ନାହିଁ ଏହା ଭାବିବା ମିଥ୍ୟା । (୧୮) କିମ୍ବା ସେମାନେ ପ୍ରଶ୍ନ କରନ୍ତି, ଯଥାବସ୍ଥାର ମତାନ୍ଧତାର ପରିଖା ମଧ୍ୟରେ ଗୋଟିଏ ପକ୍ଷର ଭାବନା ସଂରକ୍ଷିତ ହୋଇଥିବାବେଳେ ସବୁ ପକ୍ଷର ବିଚାର ନ୍ୟାୟସଙ୍ଗତ ଭାବରେ କିପରି କରାଯାଇପାରିବ ? ବିବଦମାନ ସମସ୍ୟା ସମ୍ପର୍କୀୟ ଶିକ୍ଷାରେ ନ୍ୟାୟନିଷ୍ଠା ପାଇବା ଯେ କଠିନ, ଏ ବିଷୟରେ ଭ୍ରାନ୍ତିର ଅବକାଶ ନାହିଁ । ନିରପେକ୍ଷ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ଏହା ସମ୍ଭବତଃ କମ୍ ଅସୁବିଧା-ଜନକ । କିନ୍ତୁ ଏହି ଶିକ୍ଷାଦେବାରେ ଯଦି ମାନବିକ ଶକ୍ତିରେ ବିଶ୍ୱାସ ସ୍ଥାପନ କରାଯାଏ ତେବେ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତି ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାଳୟର କିଛି ଦାୟିତ୍ୱ ରହିଛି । (୧୯)

—

ଶିକ୍ଷାୟତନ ଓ ବୈପ୍ଳବିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ

ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ପ୍ରଗତି ବିଧିବଦ୍ଧ ଭାବରେ ସଂଘଟିତ ହୁଏ- ଏହି ଧାରଣାର ବଶବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆମ ଆଲୋଚନା ଚାଲିଲା । ଆମେ ମଧ୍ୟ ସ୍ୱୀକାର କରିନେଇଛୁ ଯେ ପିଲାମାନେ ଓ ବୟସ୍କ ଲୋକମାନେ ବିକଳ୍ପ ସାମାଜିକ ନୀତିର ବିଚାର କରିବାକୁ ଓ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ ଯୋଜନା ସମ୍ପର୍କୀୟ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହେବାକୁ ଶିକ୍ଷା କରିପାରିବେ । ଯାହାହେଉ, ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତି ସାଧନ ସବୁବେଳେ ସହଜ ବିଷୟ ନୁହେଁ । ଏପରି ଅନେକ ସମୟ ଆସେ, ଯେତେବେଳେ କୌଣସି ସମସ୍ୟାର ଅତି ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ଅଧ୍ୟୟନ କଲାପରେ ସୁଦ୍ଧା କି କାମ କରାଯିବ ସେଥିରେ ତତ୍ସଂପୃକ୍ତ ପକ୍ଷ ମଧ୍ୟରେ ରାଜିନାମା ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ଏହି ଅଚଳ ଅବସ୍ଥାରୁ ରକ୍ଷା ପାଇବା ପାଇଁ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଭୋଟ ନେବାର ନୀତି ଅନୁସୃତ ହୁଏ ଓ ତତ୍ପରେ କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନ ପାଇଁ ଯେଉଁମାନେ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠ ସେମାନେ ସମସ୍ତଙ୍କୁ ସଂଗଠିତ କରନ୍ତି । ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠ ଦଳକୁ ଛାଡ଼ିଦେବାର ଅର୍ଥ ନୁହେଁ ଯେ ନୀତି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ ଦଳ ସେମାନଙ୍କ ସହିତ ଏକମତ ହେଲେ । ବରଂ ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି, ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ ଦଳ ଅଚଳ ଅବସ୍ଥାକୁ ଭାଙ୍ଗି ଏ ଦିଗରେ ହେଉ ବା ସେ ଦିଗରେ ହେଉ କାମ କରିଯିବାର ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକତାକୁ ମାନି ନିଅନ୍ତି । ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ ଦଳ ସ୍ୱେଚ୍ଛାରେ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠ ଦଳର ଶାସନରେ ଏକମତ ହେବାରୁ ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ ବିଧିବଦ୍ଧ ଭାବରେ ଏବଂ ଶାନ୍ତିପୂର୍ଣ୍ଣ ଉପାୟରେ ସମ୍ଭବ ହୁଏ ଓ ସେଥିରେ ଶକ୍ତି ପ୍ରୟୋଗ ଅତି କମ୍ । (୩୦) ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ପନ୍ଥା ଶିଖିବାରେ ପିଲାମାନେ ଯେଉଁ କେତୋଟି ମୁଖ୍ୟ ଅଭ୍ୟାସ କରିବାର କଥା, ପରିବର୍ତ୍ତନର ଏହି ବିଧିବଦ୍ଧ ପ୍ରକ୍ରିୟା ତନ୍ମଧ୍ୟରୁ ଅନ୍ୟତମ ।

ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ ଦଳର ସମ୍ମତିକ୍ରମେ କେବଳ ଏହିପ୍ରକାର ପରିବର୍ତ୍ତନ କରାଇବା ଦ୍ୱାରା ପରିବର୍ତ୍ତନ ଯେ କେବଳ ବିଧିବଦ୍ଧ ଭାବରେ ହୁଏ ତାହା ନୁହେଁ, ଏହା ମଧ୍ୟ କ୍ରମଶଃ ହୁଏ । ଅନେକ ସମୟରେ ମନ୍ତବ୍ୟ ଦିଆଯାଏ, ବିପ୍ଳବ ଅପେକ୍ଷା ବିବର୍ତ୍ତନ ମାଧ୍ୟମରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସଂଘଟିତ ହୁଏ । ସୌଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ବା ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ଅନେକ ବେଳ ଆସେ ଯେତେବେଳେ ଏହା କେତେକ ଲୋକଙ୍କୁ ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିର କ୍ରମିକ ଓ ହଦ୍‌ବିକାଶୀ ପଦକ୍ଷେପ ଯଥେଷ୍ଟ କ୍ଷିପ୍ର ନୁହେଁ । ସେମାନଙ୍କ ଉପସ୍ଥିତ ସଂସ୍କାରର ନ୍ୟାଯ୍ୟ ବିଷୟରେ ସେମାନଙ୍କର ଗଭୀର ବିଶ୍ୱାସ ଥାଏ ଓ ତେଣୁ ଏହି ପଦକ୍ଷେପରେ ବଳ ପ୍ରୟୋଗ କରିବାର ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ସେମାନେ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି । ବାଞ୍ଛିତ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିବା ପାଇଁ ସେମାନେ ଶିକ୍ଷାର ବିଳମ୍ବିତ ପ୍ରକ୍ରିୟା ବ୍ୟବହାର କରିବାକୁ ରାଜି ହୁଅନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ଫଳ ଯଦି ଚଞ୍ଚଳ ଓ ପ୍ରବଳ ହୁଏ, ତେବେ ସେମାନେ ଏହି ବିଳମ୍ବିତ ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ଛାଡ଼ି ଅଧିକ ଶକ୍ତିଶାଳୀ ଉପାୟ ଅବଲମ୍ବନ କରିବାକୁ ପଛାଇବେ ନାହିଁ ।

ଏପରି ଅବସ୍ଥା ଆସିପାରେ ଯେତେବେଳେ ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନର ମାମୁଲି ବାଧିବାନ୍ଧି ପ୍ରକ୍ରିୟା ବାଧାପ୍ରାପ୍ତ ହୁଏ । ଧର୍ମଘଟର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଆମେ ଏଠାରେ ନେଇପାରିବା । ଶିକ୍ଷକମାନେ ଅଧିକ ବେତନ ଦାବି କରନ୍ତି ଓ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ କାମ କରିବାର ଅଧିକ ସୁବିଧା ମଧ୍ୟ ଦାବି କରନ୍ତି । ଏସବୁ ଅଭିଯୋଗକୁ ଲାଘବ କରିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାପରିଷଦ ଅନିଚ୍ଛା ପ୍ରକାଶ କରନ୍ତି ବା ବିରୋଧ କରନ୍ତି । ସାଧାରଣ କ୍ଷମତାର ଏହି ଯେଉଁ ନିର୍ମମ ବ୍ୟବହାର ପରି ଜଣାଯାଏ ଯେଥିରେ କ୍ରୋଧ ବଢ଼ି ଉଠେ ଓ ଶିକ୍ଷକମାନେ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ କାର୍ଯ୍ୟ ପ୍ରଣାଳୀ ଛାଡ଼ିବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହୁଅନ୍ତି କିମ୍ବା ଧର୍ମଘଟ ପରି ଶକ୍ତିଶାଳୀ ପ୍ରଣାଳୀ ଦ୍ୱାରା ଏହାକୁ ବଢ଼ାଇ ଦିଅନ୍ତି । କେବଳ ଯେଉଁ ସ୍ଥାନରେ କ୍ଷମତାର ପ୍ରାୟ ସମବଣ୍ଟନ କରାଯାଇଥାଏ, ଯେଉଁଠାରେ ସାମାଜିକ ଉତ୍ତେଜନାକୁ ହ୍ରାସ କରିବାର ଉପାୟଗୁଡ଼ିକରେ ବିଗ୍ରହଶକ୍ତି ଓ ଅନୁନୟର ଆଶ୍ରୟ ଲୋକମାନେ ସ୍ୱ ଇଚ୍ଛାରେ ବା ଆବଶ୍ୟକତା ରୂପେ ନେଇଥାନ୍ତି —ଏକଥା କହିଲେ ଅବଶ୍ୟ ଅତିରଞ୍ଜନ ହେବ ନାହିଁ ।

ଆହୁରି ଅଧିକ ତାତ୍ତ୍ୱିକ କାରଣରୁ ତ୍ୱରାନ୍ୱିତ ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନର ଆବଶ୍ୟକତା ବିଷୟରେ ମଧ୍ୟ ବିଚାର କରାଯାଇପାରେ । ଧରନ୍ତୁ, ଯେଉଁ ପରିବର୍ତ୍ତନର ଦାବି କରାଯାଉଛି, ତାହା କେବଳ ଯଥାସ୍ଥିତିର ପରିସର ମଧ୍ୟରେ ଶକ୍ତିର ଭାରସାମ୍ୟର, ଠିକ୍ ପୂର୍ବବ୍ୟବସ୍ଥା ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ପୁରୁଣା ବିଗ୍ରହ ଭଙ୍ଗୀର ପୂରାପୂରି ପରିବର୍ତ୍ତନ କରି ନୂଆ ସୀମାରେଖା ଗ୍ରହଣ କରିବା । ବହୁସଂଖ୍ୟକ ହାଟାରେଣ ଲୋକ ଓ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ଭାବନ୍ତି ଯେ ଏପ୍ରକାର ପରିବର୍ତ୍ତନ କେବେହେଁ ପରିବର୍ତ୍ତନ କ୍ରମିକ ହୋଇନପାରେ । ଏହି କ୍ରମିକତାକୁ ସେମାନେ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରନ୍ତି, କାରଣ ଏହା ଖଣ୍ଡଖଣ୍ଡିକିଆ ଓ ଏତଦ୍ୱାରା ସାମାଜିକ ପୁନର୍ଗଠନ ଖଣ୍ଡଶଃ ଓ କଞ୍ଚିଓ୍ୱାସ୍ତି ସମ୍ପାଦିତ ହୁଏ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ସେମାନେ ସନ୍ଦେହ କରନ୍ତି ଯେ ଗୋଟିଏ ବିଗ୍ରହ-ସୀମାରୁ ଆଉ ଗୋଟିଏ ବିଗ୍ରହସୀମାକୁ ଲମ୍ଫପ୍ରଦାନ ଆଦି ଗୁଣାତ୍ମକ ପରିବର୍ତ୍ତନ ପରିମାଣାତ୍ମକ ଘାତରେ ସାଧିତ ହୋଇପାରିବ । ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ସ୍ୱରୂପ, କ୍ରମିକତାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି, ସମୟାବଧିରେ ପୁଞ୍ଜିବାଦରୁ ସାମ୍ୟବାଦକୁ ସମାଜର ରୂପାନ୍ତର ହୋଇପାରିବ । ଏଥିରୁ ସୂଚିତ ହୁଏ ଯେ, ଏହି ଦୁଇଟି ଚରମଭାବ ଯେତେ ଦୂରେଇ ଥାଉ ନା କାହିଁକି, ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ପ୍ରକାରଗତ ନୁହେଁ କିନ୍ତୁ କେବଳ ମାତ୍ରାଗତ କିନ୍ତୁ କ୍ରମିକତା-ବିରୋଧୀମାନଙ୍କର ଦୃଷ୍ଟି ଠିକ୍ ଓଲଟା, ପୁଞ୍ଜିବାଦ ଓ ସାମ୍ୟବାଦର ବିଗ୍ରହସୀମା ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟକୁ ମାତ୍ରାଗତ ନ ଭାବି, ପ୍ରକାରଗତ ବୋଲି ସେମାନେ ବିଚାର କରନ୍ତି । ଦୃଷ୍ଟି କୋଣରୁ ବୈପ୍ଳବିକ ପୁନର୍ଗଠନ ଦ୍ୱାରା ହିଁ ଏହି ରୂପାନ୍ତର ସମ୍ଭବ । ଏହା ଗୋଟିଏ ଓସାରିଆ ନଇକୁ ଲମ୍ଫ ଦେଲା ପରି, ଏକଥା ଆମକୁ କରିବାକୁ ହେବ, କେବଳ ଗୋଟିଏ ଲମ୍ଫରେ ଓ ଠିକ୍ ଏକ ସମୟରେ ଏବଂ ସମୟାବଧିରେ ବିସ୍ତୃତ ଲମ୍ଫମାଳା ଦ୍ୱାରା ନୁହେଁ । ଶିକ୍ଷାବିତ୍‌ମାନଙ୍କ

ଧୀରେ ଧୀରେ ନିମ୍ନତ ହେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏହାର ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱଗମନ ଲମ୍ବୃଦ୍ଧିବାପନ୍ନ ହୁଏ, ସେଥିରୁ ଛିକଏ ବି କମିବାର ଆଶା ନାହିଁ । ସମାଜଦୃଷ୍ଟିରୁ ବିପ୍ଳବ ହେବା ଦରକାର ।

ଏହି ସାମାଜିକ ବିପ୍ଳବ 'ଶ୍ରେଣୀସଂଘର୍ଷ' ମାଧ୍ୟମରେ ହେଉ, ଏହି ମାର୍କ୍ସୀୟ ଦୃଷ୍ଟି କୋଣ କେତେକ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷା ବୈପ୍ଳବିକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ସାମାଜିକ ଅସନ୍ତୋଷର ସଦୁପଯୋଗ କରେ ସେମାନେ ଉକ୍ତ ଶିକ୍ଷାର ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି । ଶିକ୍ଷକ,ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଓ ପିତାମାତାଙ୍କର ବିଦ୍ରୋହୀ ସଂଗଠନ ଶିକ୍ଷାଯନ୍ତ୍ରନ ମଧ୍ୟରେ ଓ ବାହାରେ ଗଠନ କରି ଶ୍ରେଣୀସଂଘର୍ଷକୁ ସେମାନେ ଏପରିକି ପକେଇ ଦିଅନ୍ତି । ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ଉପାୟରେ ପ୍ରବର୍ତ୍ତାଇ ଲୋକପ୍ରକୃତ ଯେ ପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ, ଏଥିରେ ସେମାନଙ୍କର ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ବିଶ୍ୱାସ ଥାଏ। ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଏହି ପ୍ରକାର ଉପାୟରେ ମଧ୍ୟ ଶ୍ରେଣୀସ୍ୱାର୍ଥର ଚିରାଚରିତ ଅଭ୍ୟାସ ସଫଳ ହୋଇପାରିବ, ଏଥିରେ ସେମାନଙ୍କର ଖୁବ୍ ବେଶୀ ଆସ୍ଥା ନ ଥାଏ । ସୁତରାଂ ସଂଘର୍ଷର ସମାଧାନ ସର୍ବଦା ପ୍ରୀତିକର ନୁହେଁ । କ୍ଷମତାର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣହୀନ କ୍ଷମତା ହିଁ ହୋଇପାରିବ । ବେଳେ ବେଳେ ବାଧ୍ୟବାଧକତାର ଆଶ୍ରୟ ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ନେବାକୁ ପଡିବ, (୩୧) ଯଥାସମ୍ଭବ ବିଳମ୍ବ କରି ଏହାକୁ ପୁଞ୍ଜେଇ ଦେଇହେବ; କିନ୍ତୁ ଯେତେବେଳେ ଏହା ଘଟିବ, ଏ ଦୋଷ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶ୍ରମିକ ଶ୍ରେଣୀକୁ ଲାଗିବ ନାହିଁ, ଯେଉଁ ଥିଲାବାଲା ଲୋକେ ଏହି ସବୁ ସୁବିଧା ସୁଯୋଗ ଭୋଗ କରୁଥିଲେ, ସେମାନେ ସସମ୍ମାନରେ ଆପଣାର ଅବାଞ୍ଛିତ ସୁବିଧାସୁଯୋଗକୁ ଛାଡ଼ି ପାରିଲେ ନାହିଁ । ବସ୍ତୁତଃ ସେମାନେ ଏହି ଦୋଷରେ ଦାୟୀ ହେବେ । ଆଇନ୍ ଅମାନ୍ୟ ପାଇଁ ବଳପ୍ରୟୋଗ କରିବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ମର୍ଯ୍ୟାଦାର ସମୁଚିତ ନୁହେ, ତାହାହେଲେ ଏହା କୁହାଯାଇ ପାରିବ ଯେ ପୁଞ୍ଜିପତି ଶ୍ରେଣୀ ବିରୁଦ୍ଧରେ ସଫଳ ବିଦ୍ରୋହ ହିଁ ଶ୍ରମିକ ଶ୍ରେଣୀର ଦୃଷ୍ଟିଭଙ୍ଗୀ ଅନୁସାରେ ପୁରାପୁରି ନୀତିଶାସ୍ତ୍ରସମ୍ମତ । (୩୨)

ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଦେଖି ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ବିବ୍ରତ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି । କାରଣ ଏଥିରୁ ସୂଚିତ ହୁଏ ଯେ ସାମାଜିକ ଉତ୍ତେଜନା କାଳରେ ଶିକ୍ଷାର କୌଣସି ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଭୂମିକା ନାହିଁ । ଯେଉଁ ପ୍ରକାର ହେଉ ପଛକେ ପ୍ରଚଳିତ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ସଂରକ୍ଷଣ ହିଁ ଶିକ୍ଷାର କାମ । ପ୍ଲେଟୋଙ୍କ କୃତି 'ରିପବ୍ଲିକ୍'ରେ ଲିପିବଦ୍ଧ ହୋଇଅଛି ଯେ କୌଣସି ସୁବର୍ଣ୍ଣ-ସୁଯୋଗରେ ଦାର୍ଶନିକ ସମ୍ରାଟ୍ ରାଜତ୍ୱ କରୁଥିଲାବେଳେ ଶିକ୍ଷାର ମୁଖ୍ୟକାର୍ଯ୍ୟ ଥିଲା,ସାମାଜିକ ନ୍ୟାୟର ସଂରକ୍ଷଣ । ଶେ ଟିଏ ଦର୍ଶନ ଅନୁସାରେ ଆଦର୍ଶ ସମାଜର ସୃଷ୍ଟି ପାଇଁ ଦୈବ-ଯୋଗକୁ ଅପେକ୍ଷା କରିବାକୁ ପଡ଼ୁଛି ଓ ଅନ୍ୟ ଅନ୍ୟ ଦର୍ଶନରେ ଆଦର୍ଶ ସମାଜର ଆରମ୍ଭ ପାଇଁ ଶକ୍ତିର ଅପେକ୍ଷା ରହୁଛି—ଏହି ଉଭୟ ଦର୍ଶନ ବିଫଳ ହେଉଛି, କାରଣ ଶିକ୍ଷାର କର୍ମିକ ପ୍ରକ୍ରିୟା ମାଧ୍ୟମରେ ସମାଜର ପୁନର୍ଗଠନ ହୋଇପାରୁ ନାହିଁ । ଲୋକମାନଙ୍କର ମାନସିକ ଓ ନୈତିକ ଅଭ୍ୟାସର ଐକାନ୍ତିକ ରୂପାନ୍ତରୀକରଣ କରାଯାଇ ନ ପାରିଲେ ଓ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ପୁରାତନ ବ୍ୟବସ୍ଥାରୁ ନୂତନ ବ୍ୟବସ୍ଥାକୁ କ୍ଷମତାର ବାହ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତନ

କରିନପାରିଲେ କୌଣସି ବିପ୍ଳବ ଦ୍ୱାରା ବାସ୍ତବ ଓ ସ୍ଥାୟୀ ସାଫଲ୍ୟ ମିଳିନପାରେ । ଅନ୍ୟଥା ନୂତନ ବ୍ୟବସ୍ଥା ଆରମ୍ଭରୁ ଏକପ୍ରକାର ନୈରାଶ୍ୟପୂର୍ଣ୍ଣ ସାଲିସ୍ ହୋଇଯାଏ । ଆଜିର ନୂତନ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ସ୍ଥାପନ ବଳପୂର୍ବକ କରାଗଲେ ଏହା ଜବରଦସ୍ତ ଆସନ୍ନା କାଲିର ପ୍ରତିକୂଳ ବିପ୍ଳବ ପାଇଁ ପଥ ପରିଷ୍କାର କରିଦିଏ । ଅ.ବର୍ତ୍ତୀ ବିପ୍ଳବ ସମାଜର ମୂଳଦୁଆକୁ ଦୋହଲାଇ ଦିଏ ଓ ଏହାର ବିପର୍ଯ୍ୟୟରୁ ସମାଜର ପୁନର୍ନିର୍ମାଣକୁ ଯଦି ରକ୍ଷା କରିବାକୁ ପଡ଼େ ତେବେ ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନର ପୂର୍ବରୁ ଓ ପରିବର୍ତ୍ତନ କାଳରେ ଶିକ୍ଷାର ସଦୁପଯୋଗ କରାଯିବ, ବଳପୂର୍ବକ ସଂଘଟିତ ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନକୁ କୋଳାଗତ କରିବା ପାଇଁ ଏହା କେବଳ କାର୍ଯ୍ୟୋତ୍ତର ସଦୁପଯୋଗ ନୁହେଁ ।

ତଥାପି ଆହୁରି ଅନେକ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ଅଛନ୍ତି ସେମାନଙ୍କ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଅନୁସାରେ ଶ୍ରେଣୀସ୍ୱାର୍ଥର ସଂଘର୍ଷରେ ମାର୍କ୍ସୀୟମାନଙ୍କ ଦାବିକୁ ସ୍ୱୀକୃତ ଦିଆଯାଏ, ସାମାଜିକ ସମସ୍ୟାର ଏହି ସବୁ ବିଷୟ ଯେ କାହିଁକି ଏହାର ସମାଧାନର ପଦ୍ଧତିର ସୂଚନା ଦିଏ, ଏହା ସେମାନେ ବୁଝିବାରେ ଅସମର୍ଥ ହୁଅନ୍ତି । ସେମାନେ ଭାବିପାରନ୍ତି ନାହିଁ ଯେ ବିଭିନ୍ନ ଶ୍ରେଣୀମଧ୍ୟରେ ଲାଗିଥିବା ସଂଘର୍ଷର ସମାଧାନ ନିଷ୍ପତ୍ତିଃ ଶ୍ରେଣୀସଂଗ୍ରାମର ପ୍ରକାଶ୍ୟ ସମର୍ଥନଦ୍ୱାରା କରାଯାଇ ପାରିବ । ଶିକ୍ଷା ଯେ ସାମାଜିକ ପୁନର୍ଗଠନର ସାଧନ ହୋଇପାରେ, ଏଥିରେ ଯେଉଁମାନଙ୍କର ଆଦୌ ବିଶ୍ୱାସ ନଥାଏ ବା ଅତି ସାମାନ୍ୟ ବିଶ୍ୱାସ ଥାଏ ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଶ୍ରେଣୀସଂଗ୍ରାମ ଏକ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ପଦ୍ଧତି ହୋଇପାରେ । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷା ଯେଉଁମାନଙ୍କର ବୃତ୍ତି, ସେମାନେ ଏହି ମତବାଦ ସହିତ ଏକମତ ହେବେ କିପରି ? ଏହା କରିବାଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କ ବୃତ୍ତିକୁ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ ବା ହେୟ ଜ୍ଞାନ କରନ୍ତି । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ, ଆଲୋଚନା ଓ ପ୍ରବର୍ତ୍ତନାରେ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ବିଶ୍ୱାସ ବଜାୟ ରଖିବା ଉଚିତ । ଶ୍ରେଣୀ ଶ୍ରେଣୀ ମଧ୍ୟରେ ଶତ୍ରୁତାକୁ ତୀବ୍ର କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ କିମ୍ବା ଶ୍ରେଣୀବିବାଦକୁ ବଢ଼ାଇବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ କଥାବାର୍ତ୍ତା କରିବାର ପଥ ଉନ୍ମୁକ୍ତ ରଖିବା ପାଇଁ ଉଦ୍ୟମ ହେବା ଉଚିତ । ବିଗ୍ରହସମ୍ପୃକ୍ତ ପଦ୍ଧତିରେ ନିର୍ଭରଶୀଳ ହୋଇ ଏକନିଷ୍ଠ ହେବାର ଅର୍ଥ ଔଦାସିନ୍ୟ ବା ଆତ୍ମସନ୍ତୋଷ ନୁହେଁ । ସାମାଜିକ ସ୍ୱାର୍ଥଘଟିତ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ ଲାଗିଲେ ସେଥିରେ ଶିକ୍ଷକମାନେ ନିରପେକ୍ଷ ହୋଇପାରିବେ ନାହିଁ କିମ୍ବା ରହିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ନାହିଁ, ତଥାପି ସଂକୀର୍ଣ୍ଣ ଶ୍ରେଣୀସ୍ୱାର୍ଥ ଛାଡ଼ି ବ୍ୟାପକ ସାମାଜିକ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଉତ୍ତେଜନା ହ୍ରାସ କରିବାର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସେମାନେ ଉତ୍ସାହର ସହିତ ହାତକୁ ନେଇପାରିବେ ବା ନେବା ଉଚିତ ।

ସମାଜରେ ଫଟାଫଟି ହୋଇଗଲେ ଏହାକୁ ଶାନ୍ତକରିବା ଅବଶ୍ୟ ଅତି କଠିନ ବ୍ୟାପାର ଓ ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷା କରିବା ବହୁ ସମୟ ସାପେକ୍ଷ । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷଣ ଆକସ୍ମିକ ସଙ୍କଟିତ ହେବାର କ୍ୱଚିତ୍ ଦେଖାଯାଏ । ଯାହାସବୁ ଜଣେ ଶିକ୍ଷା କରିପାରେ, ଏପରିକି ବିପ୍ଳବର ସ୍ୱପ୍ନରେ ପଡ଼ି ମଧ୍ୟ ସେସବୁ ହେଉଛି, ଜବରଦସ୍ତ ଲଦାଥିବା ତ୍ୱରିତ ପରିବର୍ତ୍ତନକୁ ଘୃଣା

କରିବା । ଏହା ବାସ୍ତବରେ ଅନ୍ୟଥା କିପରି ହୋଇପାରେ ? ବ୍ୟକ୍ତିପରିସର ଆଲୋକ ଯଦି ପ୍ରଜ୍ଜ୍ୱଳିତ ହୋଇ ନଥାଏ କିମ୍ବା ନିର୍ବାପିତ ହୋଇଥାଏ ତେବେ ଅନ୍ଧାରରେ ନିଷ୍ପତ୍ତି ନେବାର ସଂଗ୍ରାମ ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ ଗତି ନାହିଁ । ଯେତେବେଳେ ବ୍ୟକ୍ତିସମ୍ପନ୍ନ ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ବାଦ୍ ଦିଆଯାଏ, ସେତେବେଳେ ଗଦା ମୁଦ୍‌ଗର ଓ ଯନ୍ତ୍ରକୃତ ଦଳ ସମାଜକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବ, ଏହାହିଁ ସମ୍ଭବ । ଶ୍ରେଷ୍ଠ ସ୍ଥାନରେ ବନ୍ଧୁକ ଗୋଳା ଆସିଯିବ । ନୈତିକ ଓ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ଦେଉଳିଆପଣର କି ବଡ଼ନ୍ତ ଟୀକାଟିପ୍ପଣି ଏବଂ କେତେ ଅଧମ ଅର୍ଥ-ବ୍ୟଯରେ । ତେବେସୁଦ୍ଧା, ବ୍ୟକ୍ତି ସମ୍ପନ୍ନ ଓ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଯେ ମଣଶେଷରେ ଭୌତିକ ଶକ୍ତିର ମୂଲ୍ୟାୟନ କରିବ ଏହି ଶ୍ରେଣୀ ନିର୍ଦ୍ଦେଶରେ ଏକ ପରମ ଦୂରଦୃଷ୍ଟିକତା ।

ପାଦଟୀକା

1. Aristotle, Politics, Book VIII, Chap. 2
2. Cf. Alexander Meiklejohn, Education between Two Worlds (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1942), Chap-14.
4. Cf. Denton L. Geyer, " Three Types of Education for Freedom" School and Society, 36 : 406—407, November, 1947.
9. Cf. Raymond H. Wheeler, " The Crisis in Educational Objectives,". Educational Administration & Supervision 20 ; 19 – 25, January, 1934.

10 John Dewey, "The Social as a Category,"Monist, 38 : 176 April, 1928.

11 See also William H. Kilpatrick, Education for a Changing Civilisation (The Macmillan Company, New York, 1926.)

12 John Dewey, "Education as Politics", New Republic, 32 ; 140 – 141, October, 1922.

13 Isaac L. Kandel, "Education for Social Change" Journal of Social Philosophy, 1 ; 23 – 35, October, 1935; Edward H. Reisner, "Can the Schools Change the Social Order ?" Teachers College Record, 36; 388 – 396, February, 1935; James T. Adams, "Can Teachers Bring About the New Soc al Order ?" Progressive Education, 10 ; 310 – 314,

October, 1933; John Dewey, " Educational and Social Change," Social Frontier, 3 : 235—238, May, 1937; William H. Kilpatrick. "Public Education as a Source for Public Improvement," School and Society, 41 : 521—527. April, 1935; George A. Coe, " Education as Social Engineering " Frontier.

16. John Dewey, Sources of a Science of Education Liveright Publishing Corporation, New York, 1929), PP. 73—75; Raymond J. Mccall, " The Autonomy of Education " Educational Theory, 1 : 248—250, December, 1951.

17. National Fducation Association, Department of Superintendence. Twelfth Year Book, Critical problems of School Administration, Washington 1034, PP. 65—€6.

18. George S. Counts, Dare the School Build a New Social Order ? (The John Day Company, Inc., New York, 1932)

19 John C. Chapmon and George S. Count, Principles of Education (Houghton Mifflin Company, Boston, 1924), P. 624. The difference in Counts's positions hear and is her the School Build a New Social Order ? PP 27 - 31 is noteworthy.

20. Thomas E. Shields, Philosophy of Education (Catholic Education Press, Washington, D. C., 1921), PP. 424—425.

21. Albert P. Pinkevitch, The New Education in Soviet Republic, The John Day Company; Inc; New York, 1929), PP. 153—154.

22. Thomas E. Briggs, ' Should Education Indoctrinate ?". Educational Administration and Supervision, 22 : 571—572, November, 1936.

23. David Snedden, "Education and Social Change," School and Society, 40 : 311—314, September, 1934.

24. William C. Bagley, Education and Emergent Man (Thomas Nelson & Sons, New Yorks, 1934, P. 155.

25. Max Weber, Methodology of the Social Sciences (The Free Press of Glencoe, New York, 1949).

26. William E. Hocking, Human Nature & Its Remaking (Yab University Press, New Haven, Conn., 1923) P. 260.

27. John Dewey, "Education and Social Change," Social Frontier. 3: 236—237, May, 1937; William O. Stanley, B. Othanel Smith, and Kenneth D. Benne, "Progressive Essentialism in Education." Frontiers of Democracy, 9 : 212, April, 1943. For a further analysis of the position of these authors, See Robert H. Ennis, "Is it impossible for the Schools to Be Neutral ?" Harvard Educational Review, 29 : 128—136, Spring, 1969.

28. Horacε M. Kallen, "Controversial Social Issues, Progressive Education, 10 : 188, April, 1933.

29. Cf. John L. Child, "Should the School Seek Actively to Reconstruct Society ?" Annals of the American Academy of Political & Social Science, 182 : 1-9, November 1935.

30. J. S. Brubacher, "Education and World Order," Educational Forum, 8 : 195-196, January, 1944.

31. Reinhold Niebuhr. Moral Man and Immoral Society (Charles Scribner's Sons, New York, 1932), P. 15; C. M. Fischer. "The Place of Religious Education in the Social Revolution," Religious Fducation, 31 : 46-52, January, 1936; Theodre B. Brameld, " Karl Marx and the American Teacher," Social Frontier, 2 : 53—56, November, 1935.

32. Boris P. Esipov and N. K. Goncharov, I Want to be like Stalin (John Day Company; Inc., New York, 1947), PP 141—144.

33. John Dewey, "Education and Social Change," Social Frontier, 3 : 237, May, 1937.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

American Historical Association Report of the Commission on Social Studies : Conclusions and Recommendations (Charles Scribner's) Sons, New York, 1934), Chap. 8.

Brameld, Theodore : Cultural Foundations of Education (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1957).

Counts, George S. : Dare the School Build a New Social Order ? (The John Day Company, Inc., New York, 1932)

Nash, Paul : Authority and Freedom, in Education (John Wiley & Sons, Inc., New York, 1966), Chap. 4.

Newmann, Fred M. and Donald W. Oliver "Education and Community" in Theodore R. Sizer (ed.), Religion and Public Education (Houghton Mlfflin Company, Boston, 1967), Chap. 11.

Slesinger, Zalmon : Education and the Class Struggle (Covici, Friede, Inc, New York, 1937).

ଦ୍ୱିତୀୟ ଅଧ୍ୟାୟ

ଆର୍ଥନୀତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ଓ ଶିକ୍ଷା

ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ବିଭିନ୍ନ ସାମାଜିକ ଧାରଣା ମଧ୍ୟରୁ ଆର୍ଥନୀତିକ ଧାରଣା-ଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ଭବତଃ ସହଜରେ ଲୋକଲୋଚନକୁ ଆସେ ନାହିଁ; ସେଥିପ୍ରତି ସମୁଚିତ ସମାଲୋଚନା ଓ ଦୃଷ୍ଟି ଦିଆଯାଇପାରେ ନାହିଁ । ଆର୍ଥନୀତିକ ସ୍ଥିତି ଯେଉଁ ଉପାୟରେ ଶିକ୍ଷାପ୍ରଚଳନର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ଉପରେ ରେଖାପାତ କରେ, ସେ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଜନସାଧାରଣ ପୁରାପୁରି ଅନବହିତ ଥିବାର ଅଧିକାଂଶ ସ୍ଥଳରେ ଜଣାଯାଏ । ଯଦି ସେମାନଙ୍କର ଦାର୍ଶନିକ ବିଚାରବୁଦ୍ଧି ଥାଏ, ତେବେ ସେମାନେ ଏହାକୁ ରାଜନୀତି ଓ ଧର୍ମ ପ୍ରଭୃତି ବିଭାଗଦ୍ୱାରା ରଞ୍ଜିତ କରିଥାନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ସେମାନଙ୍କ ମନରେ ଅର୍ଥନୀତିର ପ୍ରଶ୍ନ ଆଦୌ ନ ଥାଏ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ସବୁ ପିଲାଙ୍କ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାସୁଯୋଗ ସମାନ ହେଉ— ଏହାକୁ ସେମାନେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାଦାନର ପରିପୂର୍ତ୍ତି ପାଇଁ ଲୋକମାନଙ୍କର ଅର୍ଥନୈତିକ ଅବସ୍ଥା ଯଥାସମ୍ଭବ, ସମାନ ହେଉ ଏ ବିଷୟରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଉଦାସୀନ ରହନ୍ତି । ଯେଉଁ କେତେଜଣ ଏହି ସମ୍ପର୍କ ବିଷୟରେ ଦୃଷ୍ଟି ରଖିଥାଆନ୍ତି ସେମାନେ ବୁଝିବାକୁ ଅସମର୍ଥ ହୁଅନ୍ତି ଯେ ଏହାର ପ୍ରକୃତ ଅର୍ଥ ବିତ୍ତୀୟ ଯନ୍ତ୍ରବିଦ୍ୟା (Financial engineering) ବିଷୟ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ଓ ଆର୍ଥନୀତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ଏବଂ ଶିକ୍ଷାଯୋଜନା ମଧ୍ୟରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେଉଁ ସମନ୍ୱୟ ଖୋଜୁଁ, ତାହା ଏକ ନୈତିକ ସମସ୍ୟା । ଶିକ୍ଷାର ବିଭିନ୍ନ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ପଛରେ ଯେଉଁସବୁ ଆର୍ଥନୀତିକ ପୂର୍ବାନୁମାନ ରହିଛି, ଠିକ୍ ସେଗୁଡ଼ିକୁ ଆମ ମନକେନ୍ଦ୍ରର ସମ୍ମୁଖକୁ ଆଣିବା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ବାସ୍ତବରେ ଯଥାର୍ଥ ।

ଏହି ସମସ୍ୟାକୁ ଉଦାହରଣଦ୍ୱାରା ବୁଝାଇବା ପାଇଁ ଆମେ ପରିବେଶର ପରିବର୍ତ୍ତନ ଯୋଗୁଁ କି ଫଳ ହୁଏ ଏହା ବିଚାର କରିବା । କୃଷିପ୍ରଧାନ ସମାଜର ମାନ ଅନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାର ବିସ୍ତାର କରାଗଲେ ଓ ଶିଳ୍ପପ୍ରଧାନ ସମାଜର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାର ଯୋଜନା କରାଗଲେ, ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଭାବନା କିପରି ବିଭିନ୍ନ ହୋଇପାରେ ଏହା ବିଚାର୍ଯ୍ୟ ବିଷୟ । ଯେଉଁ ଦେଶ କ୍ଷୁଦ୍ର ଓ ବିକ୍ଷିପ୍ତ ଭୂସ୍ୱାମୀଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଗଠିତ, ତାହା ସ୍ୱାଧୀନ ଓ ପ୍ରଭାବଶାଳୀ ହେବ ଓ ଏହା ତାହାର ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରିବ । କିନ୍ତୁ ଯେଉଁ

ଦେଶରେ ଲୋକମାନେ ସହରରେ ମୁଖ୍ୟତଃ ଗଳିକନ୍ଦିରେ ଜକାଜକି ହୋଇ ବାସକରନ୍ତି ଓ କଳକାରଖାନାରେ କାମ ପାଇଛନ୍ତି, ସେମାନେ ପରସ୍ପର ନିର୍ଭରଶୀଳ ହୁଅନ୍ତି ଏବଂ ଶିକ୍ଷାରେ ଏହାର ପ୍ରକାଶ ଭିନ୍ନଭାବରେ ହୋଇଥାଏ । ଅଧିକନ୍ତୁ, ଯେଉଁ କୃଷିପ୍ରଧାନ ସମାଜରେ ଜମିଜମାର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ମାଲିକାନା ନ ଥାଏ, ସେଠି ଲୋକଙ୍କର ଅଭିକ୍ରମ, ଅଧ୍ୟବସାୟ ଓ ଉଦ୍ୟମ ପ୍ରବଣତାର ଆହ୍ୱାନ ପାଇଁ ପ୍ରଶସ୍ତ କ୍ଷେତ୍ର ମିଳିଥାଏ ଓ ଏହା ଫଳରେ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ତୀକ୍ଷ୍ଣ ବ୍ୟକ୍ତିସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । କିନ୍ତୁ ଅତି ଜନଗହଳି ଶିଳ୍ପସମ୍ପନ୍ନ ଜଗତରେ ଏ ପ୍ରକାର ସୁଯୋଗ ଆଦୌ ନ ଥାଏ କିମ୍ବା ଅତି ସାମାନ୍ୟଭାବରେ ମିଳେ । ସେଠାରେ ବ୍ୟକ୍ତିସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତେ ବରଂ ସଙ୍ଗଠନ ଓ ସହଯୋଗିତା ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ହୁଏ । ସର୍ବଶେଷରେ ଏପରି ବିଭିନ୍ନ ଆଦର୍ଶକୁ ଯଦି ଗୋଟିଏ ଶିକ୍ଷାପଦ୍ଧତିରେ ମିଶାମିଶି କରିଦେଉ; ଯାହାର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ହେଉଛି, ଯେଉଁ ସାମ୍ରାଜ୍ୟରୁ ଅବାଧ ଅର୍ଥନୈତିକ ସୁଯୋଗର ଆଶାବାଦ ସୃଷ୍ଟିହେଲା, ସେ ସାମ୍ରାଜ୍ୟର ବିଲୋପ ପରେ ବି ଯଦି ଆମେ ସେ ପ୍ରକାର ଆଶାବାଦକୁ ଶିକ୍ଷାରେ ସଂସ୍କୃତ କରୁଁ, ତେବେ ଶିକ୍ଷାଗତ ବିଭ୍ରାନ୍ତି ଓ ସାମାଜିକ ଅନ୍ୟାୟ ବିଶୃଙ୍ଖଳତା ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ କିଛି ହୋଇ ନ ପାରେ ।

ଜଣେ କୃଷକ ହୁଅନ୍ତୁ, କାରଖାନାର ଶ୍ରମିକ ହୁଅନ୍ତୁ ବା କିରାଣି ହୁଅନ୍ତୁ, ପ୍ରତ୍ୟେକ ସ୍ଥଳରେ କାର୍ଯ୍ୟର ଅଭିପ୍ରେରଣା-ରୀତି ଅନୁଯାୟୀ ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟି-ଗୋଚର ହୁଏ । ଊନବିଂଶ ବା ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ଯେକୌଣସି ପିତାମାତାଙ୍କୁ ପଚାରନ୍ତୁ, ସେ କାହିଁକି ତାଙ୍କ ପିଲାଙ୍କୁ ପାଠଶାଳାକୁ ପଠାନ୍ତି; କୌଣସି ଏକ କାମଚଳା ଉତ୍ତର ପ୍ରାୟ ଆସିବ । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଲାଭ—ଏହି ଗୋଟିଏ ପ୍ରୋତ୍ସାହନଦ୍ୱାରା ଘର-ପଢ଼ା କାମ ଓ ଜୀବିକାର୍ଜ୍ଜନ କାମ୍ୟ-ଉଭୟଟି କ୍ଷିପ୍ରତର ହୋଇଉଠେ । ଲାଭ ଉଠାଇବା ପାଇଁ ବ୍ୟବସାୟରେ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତା ଚାଲେ, ଠିକ୍ ସେହିପରି ନମ୍ବର ପାଇଁ ଅନେକ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ପିଲାମାନେ ପରସ୍ପର ମଧ୍ୟରେ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତା କରନ୍ତି । ଶିକ୍ଷଣର ମାନ ଓ ପରିସରକୁ ଉନ୍ନତ କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରୋତ୍ସାହନ ଦେବାକୁ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାର ଆଶ୍ରୟ ନେବା ଦିଗରେ ପୁରାତନ ଓ ନୂତନ ବିଦ୍ୟାଳୟ ମଧ୍ୟରେ ଗୁରୁତର ପାର୍ଥକ୍ୟ ପରିଲକ୍ଷିତ ହୁଏ । ପୁରୁଣା ଢଙ୍ଗର ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକରେ ପରୀକ୍ଷା ଓ ନମ୍ବରକୁ ଯେଉଁ ମହତ୍ତ୍ୱ ଦିଆଯାଏ, ତାହାର ପ୍ରତିରୂପ ଅତ୍ୟନ୍ତ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାମୂଳକ ପୁଞ୍ଜିବାଦୀ ଆର୍ଥନୀତିକ ପଦ୍ଧତିରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଏବକାଳର ସ୍କୁଲଗୁଡ଼ିକରେ ଜୋର ଦିଆଯାଏ, କେହି ବିଫଳ ହେବେ ନାହିଁ ଓ ସେଠି ମଧ୍ୟ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଏ, ଏପରି ପାଠ୍ୟକ୍ରମ କରିବାକୁ ହେବ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ ବିକାଶର ସମ ସୁଯୋଗ ରହିବ, କ୍ଷୁଦ୍ରାଦପି କ୍ଷୁଦ୍ରତର ମଧ୍ୟ କୃତକାର୍ଯ୍ୟ ହେବ । ଏସବୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଆଜିକାଲିର ସମୂହ ଉଦ୍ୟମ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ଆର୍ଥନୀତିକ ପଦ୍ଧତିର ଯଥାର୍ଥ ପ୍ରତିଛବି ।

ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ପୁଞ୍ଜିବାଦ ଓ ସାମ୍ୟବାଦ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ସଂଗ୍ରାମ ଚାଲିଛି, ତାହା ଯେପରି ଭାବରେ ଶିକ୍ଷାକୁ ଜଞ୍ଜାଳଜାଲରେ ଛନ୍ଦିପକାଇଛି, ସମ୍ଭବତଃ ଅନ୍ୟ କୌଣସି ଅର୍ଥନୀତିକ ଜଟିଳତା ସେପରି କରିନାହିଁ । ଏହି ଦୁଇ ଅର୍ଥନୀତିକ ପଦ୍ଧତି ମଧ୍ୟରେ ସଂଘର୍ଷ ଲାଗିବା ଫଳରେ ଶିକ୍ଷାର ବହୁ ମୁଖ୍ୟ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ କରାଯାଇ ପାରିନାହିଁ । ସମାଜର ଶ୍ରେଣୀଭିତ୍ତିକ ଗଠନ, ସମ୍ପତ୍ତିର ମାଲିକାନା ଓ ଉତ୍ପାଦନର ସାଧନ ହେଉଛି ଏହି ସଂଘର୍ଷର ମଞ୍ଚ । ମାଲିକାନା କ'ଣ ସମସ୍ତଙ୍କର ନା ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ? ଏହା କାହା ଉପରେ ନ୍ୟସ୍ତ ରହିବ—ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ଓ ଧନିକ ଶ୍ରେଣୀରେ ନା ଶ୍ରମିକ ସମ୍ପ୍ରଦାୟରେ ? ଏଠି କେଉଁ ପକ୍ଷ ସମର୍ଥନ କରାଯିବ, ତାହାର ଶିକ୍ଷାଗତ ପରିଣାମ ସୁଦୂର ପ୍ରସାରୀ । ପୁଞ୍ଜିବାଦରେ, ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ଓ ଧନିକ ଶ୍ରେଣୀର ଲୋକମାନେ ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ଶିକ୍ଷାସୁଯୋଗର ଅପେକ୍ଷା ରଖନ୍ତି; କାରଣ ସେମାନଙ୍କ ସାମର୍ଥ୍ୟ ଓ ସମାଜପ୍ରତି ସେବାଯୋଗୁଁ ଏହାର ଯଥାର୍ଥ୍ୟ ଥାଏ । ସାମ୍ୟବାଦୀମାନଙ୍କ ମତରେ ମଧ୍ୟବିତ୍ତଶ୍ରେଣୀର ଲୋକମାନଙ୍କ ସ୍ୱାର୍ଥ, ପୁଞ୍ଜିର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ମାଲିକାନା ଯୋଗୁଁ ସୁରକ୍ଷିତ ହୋଇଥାଏ ଓ ତେଣୁ ମଲମୁର୍ଣ୍ଣିଆଙ୍କୁ ସେମାନେ ଶୋଷଣ କରିବାର ଦେଖାଯାଏ । କେବଳ ଏତିକି ନୁହେଁ, ସେମାନଙ୍କର ଶ୍ରେଣୀ-ମୂଲ୍ୟକୁ ଶିକ୍ଷାର ଆଦର୍ଶରୂପେ ନିମ୍ନ ଶ୍ରେଣୀର ଲୋକଙ୍କ ପାଇଁ ମଧ୍ୟ ସ୍ଥାପନ କରିବାର ଦେଖାଯାଏ । ଏହି ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ କିପରି କରାଯିବ ? ଉତ୍ପାଦନ, ବର୍ଣ୍ଣନ ଓ ସମ୍ପତ୍ତିର ମାଲିକାନା—ଏହି ତିନି ଶିରୋନାମାରେ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ସହିତ ଏହାର ସମ୍ପର୍କର ବିଚାର କରିବା ଚାଲନ୍ତୁ ।

ଜୀବନ-ନିର୍ବାହ ଓ ପ୍ରାଚୁର୍ଯ୍ୟର ଅର୍ଥନୀତି

ଶିକ୍ଷା ଓ ସମ୍ପତ୍ତିର ଉତ୍ପାଦନ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି ଓ ଚିରକାଳ ରହିଆସିଅଛି ତାହା ସର୍ବପ୍ରଥମେ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବା ବେଶ୍ ଚିତ୍ତାକର୍ଷକ । ଏହାର ସରସ ଓ ସୁନ୍ଦର ଉଦାହରଣ ସ୍କୁଲ (School) ଶବ୍ଦର ପ୍ରକରଣଗତ ବ୍ୟୁତ୍ପତ୍ତିରେ ଯେପରି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ, ଅନ୍ୟ କୁଆଡ଼ି ନାହିଁ । ଲାଟିନ୍ ସ୍କୋଲା (Schola) ଶବ୍ଦର ମାତ୍ର ଗୋଟିଏ ଅକ୍ଷର ପରିବର୍ତ୍ତନ କରି ସେଥିରୁ ପ୍ରାଚୀନ ଇଂରାଜୀରେ ସ୍କୋଲ (Schole) ଉତ୍ପନ୍ନ ହୋଇଅଛି । ଏହି ସମ୍ପର୍କୀୟ ଗ୍ରୀକ୍ ଶବ୍ଦରୁ ରୋମାନ୍‌ମାନେ ସେମାନଙ୍କ ଶବ୍ଦ ଆହରଣ କରିଥିଲେ । ଏହି ଗ୍ରୀକ୍ ଶବ୍ଦର ପ୍ରାଥମିକ ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଅବସର (Leisure) ଏବଂ କେବଳ ଗୌଣଭାବରେ ଏହାର ସମ୍ପର୍କ ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ଶିକ୍ଷା ସହିତ ସ୍ଥାପିତ ହୋଇ ଆସିଅଛି । ଏହି ବ୍ୟୁତ୍ପତ୍ତିଗତ ଅର୍ଥରେ ଉପନୀତ ହେବାକୁ ପଡ଼ିଲା, କାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ପ୍ରାପ୍ତ ଶିକ୍ଷା (Schooling) ପାଇଁ ଏହି ଅବକାଶକାଳ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ । ପ୍ରାଚୀନ କାଳରେ ଅଧିକାଂଶ ଲୋକ କେବଳ ଜୀବନଧାରଣ ଅର୍ଥନୀତି ଉପରେ ନିର୍ଭର କରି ଚଳୁଥିଲେ, ଅର୍ଥାତ୍ ସେମାନେ ଯାହାକିଛି ଉତ୍ପାଦନ କରୁଥିଲେ ସେସବୁ ଉପଭୋଗ କରିଦେଉଥିଲେ । କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ସେମାନଙ୍କ ଆୟ ଓ ବ୍ୟୟ ମଧ୍ୟରେ ସାମାନ୍ୟ କିଛି କାଟିକୁଟି

ଚଳାଇ ରଖିବାକୁ ସେମାନେ ମୁଣ୍ଡଝାଳ ତୁଣ୍ଡରେ ମାରି ଯାହା ଆୟ କରନ୍ତି, ତାହା ଯଥେଷ୍ଟ ନୁହେଁ । ସୌଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲୋକଙ୍କର ଅବସ୍ଥା ଏପରି ଖରାପ ନ ଥିଲା । ଖୁବ୍ ଅଳ୍ପ କେତେ ଜଣଙ୍କର ଉତ୍ପାଦନ, ଖର୍ଚ୍ଚ ଅପେକ୍ଷା ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତ ଥିବାର ସୌଭାଗ୍ୟ ଥିଲା । ଜୀବନଧାରଣର ଏହି ଭାରସାମ୍ୟକୁ ବିପର୍ଯ୍ୟସ୍ତ ନ କରି ବେଳକୁ ବେଳ ଏହି ଲୋକମାନେ ଅର୍ଥନୀତିର ଘୋରଣାରେ ଯେପରି ପେଷି ହେଉଥାନ୍ତି, ସେଥିରୁ କିଛିଏ ବିଶ୍ରାମ ପାଆନ୍ତି, କାରଣ ସେମାନଙ୍କର ଏହି ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତ ସଞ୍ଚୟ ଥାଏ । ଅନ୍ୟ କଥାରେ ପ୍ରକାଶ କଲେ, ସେମାନେ ନିଜ କାମକୁ ବେଳେ ବେଳେ ବନ୍ଦ ରଖି ଅବସରର ମୁହୂର୍ତ୍ତ ପାଇପାରୁଥିଲେ । ଏହା ନିଶ୍ଚୟ ଗ୍ରୀକ୍‌ବାସୀଙ୍କର ଅକ୍ଷୟ କୀର୍ତ୍ତି ଯେ ସେମାନେ କଷ୍ଟୋପାର୍ଜ୍ଜିତ ଅବକାଶ ସମୟକୁ ଅଳସୁଆମିରେ ଉଡ଼ାଇ ନ ଦେଇ ଶିକ୍ଷାରେ ଓ ଆତ୍ମୋନ୍ନତିରେ ଏହି ସମୟର ସଦୁପଯୋଗ କରୁଥିଲେ । ଏହା ଏପରି ଏକ ପରମ୍ପରାଗତ ପ୍ରଥାରେ ପରିଣତ ହେଲା ଯେ କାଳକ୍ରମେ ଏହି ଅବକାଶ (Leisure) ଶବ୍ଦଟି ସ୍କୁଲ୍ ପାଇଁ ବ୍ୟବହୃତ ହେଲା । ସେହିଦିନରୁ ଯେଉଁଠି ଜୀବନଯାପନର ମାନ ଉଚ୍ଚ, ସେ ପ୍ରକାର ପ୍ରାଚୁର୍ଯ୍ୟର ଅର୍ଥନୀତିରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଶିକ୍ଷା ପ୍ରାଣବନ୍ତ ହୋଇଉଠିଲା ।

ମନୁଷ୍ୟ ଜୀବନର ଜଟିଳ କର୍ମକ୍ଲାନ୍ତିଠାରୁ ଦୂରରେ ରଖି ସ୍କୁଲକୁ ଯେ କାହିଁକି ଗୋଟିଏ ବୌଦ୍ଧିକ ଅନୁଷ୍ଠାନରୂପେ ଅନେକ ସମୟରେ ବିଚାର କରାଯାଇଛି, ସେ କଥା ପରୋକ୍ଷରେ ଏହି 'ସ୍କୁଲ' ଶବ୍ଦ କିପରି ନିଷ୍ପନ୍ନ ହେଲା, ଏହି ପୁରୁଣା ଇତିହାସକୁ ଘାଣ୍ଟାଘାଣ୍ଟି କଲେ ଜଣାପଡ଼େ । କିନ୍ତୁ ଏପରିକି ଯେଉଁସବୁ ସଂସ୍କୃତିରେ ଆର୍ଥନୀତିକ ଉତ୍ପାଦନର ପ୍ରାଧାନ ପ୍ରଧାନ ରୀତି ସବୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରାଯାଇଥାଏ, ସେଠି ସୁଦ୍ଧା ସାମାଜିକ ଶୈଶବାବସ୍ଥାକୁ ସୁଦୀର୍ଘ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ରହିଛି ଓ ଏହି ସାମାଜିକ ଶୈଶବାବସ୍ଥାରେ ଶିଶୁ ଅର୍ଥନୈତିକ ବିଶ୍ରାମ ଉପଭୋଗ କରେ । କାମ କରି କରି ଜୀବିକାର୍ଜ୍ଜନ କରିବାର ତାତ୍‌କ୍ଷଣିକ ଫଳ ସେ ଶିକ୍ଷାକରେ । ଯାହାହେଉ, ଜୀବିକାର୍ଜ୍ଜନର ସୁଦୂର ପରିଣାମକୁ ଶିକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ଶିଶୁର ଅଧିକ ସମୟ ଓ ସ୍ୱାଧୀନତା ଥିବା ଆବଶ୍ୟକ, ଯାହାକି ମାମୁଲି କର୍ମ-ନିଯୁକ୍ତିରୁ ସେ ପାଏ ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ଜଟିଳ ସଭ୍ୟତାରେ ଏହା କ୍ରମେ ଗୃହୀତ ହୋଇଅଛି ଯେ ଶିକ୍ଷାଲାଭ ପାଇଁ କୈଶୋର ଓ ସାମାଜିକ ଶୈଶବର ସମୟ ଆବଶ୍ୟକ ଓ ଏହି ସମୟରେ ଶିଶୁ ନିଜ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବ ନାହିଁ ଓ ତା ପାଇଁ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ପରିଶ୍ରମର ଫଳ ମିଳିପାରିବ ।

ବର୍ତ୍ତମାନ ଜୀବନଯାପନର ମାନ ସହିତ ବିଦ୍ୟାଳୟର ସମ୍ପର୍କକୁ ଓଲଟାଇ ଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ ଓ ଜୀବନଯାପନର ମାନ କିପରିଭାବରେ ବିଦ୍ୟାଳୟଦ୍ୱାରା ପାରମ୍ପରିକ ରୀତିରେ ପ୍ରଭାବିତ, ଏହା ବିଚାର କରିବାକୁ ହେବ । ସ୍ଥୂଳତଃ, ଆମେ ମାଲ୍‌ଥସ୍‌ଙ୍କର ସରଳ ସୂତ୍ରରୁ ଆରମ୍ଭ କରିବା ଓ ସୂତ୍ରଟି ହେଉଛି, ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାର ସମସ୍ତ ଧନସମ୍ପତ୍ତିର ମୋଟ ପରିମାଣ ଓ ଏହାର ଅଧିକାଂଶ ସବୁ ଲୋକଙ୍କର ସଂଖ୍ୟାର ଅନୁପାତର ଫଳନ ହେଉଛି, ଜୀବନଧାରଣର

ମାନ । ଏହା ଅତି ଜଣାଶୁଣା କଥା ଯେ ଧନସମ୍ପତ୍ତିର ମୋଟ ପରିମାଣକୁ ବଢ଼ାଇବାଦ୍ୱାରା କିମ୍ବା ଜନ୍ମହାରକୁ କମାଇବାଦ୍ୱାରା ଜୀବନଧାରଣର ମାନକୁ ଉନ୍ନତ କରିବାରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସାହାଯ୍ୟ କରେ । ଅବଶ୍ୟ ଭୂମି କିମ୍ବା କଞ୍ଚାମାଲର ପରିମାଣକୁ ବଢ଼ାଇବା ବିଦ୍ୟାଳୟ ପକ୍ଷରେ କ୍ୱଚିତ୍ ସମ୍ଭବ । କିନ୍ତୁ କାରିଗରି କୌଶଳର ବିକାଶ କରିବାରେ ଏହା ପ୍ରଭୂତ ସାହାଯ୍ୟ କରେ ଓ ଏହି କାରିଗରି କୌଶଳଦ୍ୱାରା ଉତ୍ପାଦନ ଓ ଉତ୍ପାଦିକା ଶକ୍ତି ବୃଦ୍ଧି ପାଇବ । ମିତବ୍ୟୟିତା, ଶ୍ରମଶୀଳତା, କର୍ମକୁଶଳତା ଆଦି ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଗୁଣ—ଯାହାକି ପ୍ରାକୃତିକ ସମ୍ପଦର ବିନିଯୋଗ କରିବାରେ ଏକାନ୍ତ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ, ସେ ସବୁର ବିକାଶ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ବିଶେଷଭାବରେ ସମ୍ଭବ । ତଥାପି ଏସବୁର ସହାୟତା ନେବାର ସୁଫଳ ଆଂଶିକଭାବରେ ପଣ୍ଡ ହୋଇଯିବ, ଯଦି ଶିକ୍ଷାଦ୍ୱାରା କପରି ଭାବରେ ବିସ୍ତରବନ୍ତ ହୋଇ ବିବେଚନା ସହକାରେ ବ୍ୟୟ କରିବାକୁ ହେବ, ଏହି ଅଭ୍ୟାସର ପ୍ରୋତ୍ସାହନ କରି ନ ଯାଏ । ଯଦି ଜନସଂଖ୍ୟାର ବୃଦ୍ଧି, ପ୍ରାକୃତିକ ସମ୍ବଳର ବିନିଯୋଗ ଓ ଆବିଷ୍କାରକୁ ଟପିଯାଏ, ତେବେ ପୁରା ଉତ୍ପାଦନ ଓ ବିଗୁରବନ୍ତ ବ୍ୟୟ ହେଲେ ସୁଦ୍ଧା ଜୀବନଧାରଣର ମାନ ମଧ୍ୟ କମିଯାଇପାରେ ଓ ଏହା ସହିତ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଶିକ୍ଷାର ମାନ ମଧ୍ୟ ତଳକୁ ଖସିଯାଇ-ପାରେ । ଏହାକୁ ବ୍ୟର୍ଥ କରିବା ପାଇଁ ଜନ୍ମନିୟନ୍ତ୍ରଣ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସମ୍ବାଦ ପରିବେଷଣ କରି ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଅନେକ କାମ ହୋଇପାରିବ, ଯଦି ଜନ୍ମନିୟନ୍ତ୍ରଣ ଜନମତର ବିରୋଧୀ ନ ହୁଏ । ଜନ୍ମହାର କମାଇବାରେ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ପଦକ୍ଷେପ ନ ନେଇପାରିଲେ ସୁଦ୍ଧା ବିଦ୍ୟାଳୟ ସମ୍ଭବତଃ ପରୋକ୍ଷରେ ଏହାକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରିପାରେ । ଏହା ଅର୍ଥନୀତିର ମାନବିକ ମୂଲ୍ୟବୋଧକୁ ସମ୍ପ୍ରସାରିତ କରେ ଓ ଏଥି ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଗୁରୁତ୍ୱଦୃଷ୍ଟିରୁ ସେମାନଙ୍କର କ୍ରମକୁ ଏହା ମଧ୍ୟ ପୁଣି ବ୍ୟବସ୍ଥିତ କରେ । ଅଧିକ ଉନ୍ନତ ଘରଦ୍ୱାର, ଅଧିକ ପରିଭ୍ରମଣ ଓ ଅଧିକ ଗୁଣାତ୍ମକ ଶିକ୍ଷାର ସ୍ପୃହଦା ବେଶୀ ହୁଏ । ଏଥିଯୋଗୁଁ ଅଧିକ ରୁଚିସମ୍ପନ୍ନ କଳାର ସ୍ପୃହଦା ମନୁଷ୍ୟ ମନରେ ଶିକ୍ଷାଦ୍ୱାରା ବଢ଼େ । ମୋଟଉପରେ ପରିବାରର ଆୟଦ୍ୱାରା ଯେପରି ଏସବୁ ତୁଲାଇହେବ ସେ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପରିବାରର ଆକାର ସାନ ହୋଇଯାଏ ।

ଏଇଠି ତେବେ ଏକ ସୁନ୍ଦର ସୂତ୍ର ମନକୁ ଆସେ—ଜୀବନଧାରଣର ମାନ ଯେତେ ଉନ୍ନତ ହେବ, ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଗତି ଯେତେ ଅଧିକ ହେବ ଓ ଶିକ୍ଷା ଯେତେ ଅଧିକ ଉନ୍ନତ ହେବ, ଜୀବନଧାରଣର ମାନ ଯେତେ ବଢ଼ିବ ଇତ୍ୟାଦି—ଏମିତି ଅସରନ୍ତି କଥା ଚାଲେ । ଏହା ଏକ ମହୌଷଧ କରି ଜଣାଯାଏ । କିନ୍ତୁ ବାହାରୁ ଏସବୁ ଠିକ୍ ଲାଗେ ନାହିଁ । ସମ୍ଭବତଃ ସମୃଦ୍ଧିର ସମୟ ଓ ଶିକ୍ଷାପ୍ରଗତିର ସମୟ ଅନେକ ବେଳେ, ଏପରିକି ସାଧାରଣତଃ ଏକକାଳୀନ ଘଟିବାର ଦେଖାଯାଏ; କିନ୍ତୁ କୌଣସିଟା ଚିରକାଳକୁ ରହିନାହିଁ । ଏହା କାହିଁକି ଏପରି ହୁଏ ? ଏହାର ଅନ୍ତତଃ ତିନୋଟି ଉତ୍ତର ଅଛି । ପ୍ରଥମତଃ, "ଧନର ସଞ୍ଚୟ

ଓ ମନୁଷ୍ୟର କ୍ଷୟ" । ଏହାର ଏକ ସୀମା ଥିବାର ମନୁଷ୍ୟପକ୍ଷରେ ଜଣାପଡ଼େ । ସମ୍ଭବତଃ ଏହା ଏପରି ହେବାର କାରଣ ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷା ଅତି ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ହେଲେ କେବଳମାତ୍ର ଜୀବନ ବଞ୍ଚାଇବା ପାଇଁ ଯେତିକି ମାନସିକ ଉଦ୍ୟମ ହେବାର କଥା, ତାଠାରୁ ବେଶୀ ଏହା ପୋଷଣ କରେ । ଏ ପ୍ରକାର ମାନସିକ ଉଦ୍ୟମ ଅଧିକ ପ୍ରୟାସର ଅପେକ୍ଷା ରଖେ । ଯେଉଁ ପ୍ରୟାସ କ ମନୁଷ୍ୟର ସୀମା ମଧ୍ୟରେ ବଞ୍ଚେଇରଖିବା ପାଇଁ ତା'ପକ୍ଷେ କଷ୍ଟକର ହୋଇଯାଏ । (୯) ଫଳତଃ, ଅସଲ କଥା ହେଉଛି, ସେମାନେ ଲକ୍ଷ୍ୟଭ୍ରଷ୍ଟ ହୁଅନ୍ତି ଓ ସେମାନଙ୍କର ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତ ଧନକୁ ଅଧିକ ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ନ ଲଗାଇ ଭୌତିକ ସୁଖସ୍ୱାଚ୍ଛନ୍ଦ୍ୟରେ ବିନିଯୋଗ କରନ୍ତି । ଏହା ଦୁଃଖର ଅନୁଶୋଚନାର ବିଷୟ ହେଲେହେଁ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ବସ୍ତୁସ୍ଥିତି ନୁହେଁ ।

ଦ୍ୱିତୀୟତଃ, ଏହା ପ୍ରତୀୟମାନ ହୁଏ ଯେ ଧନର ଉତ୍ପାଦନ ସୀମାରହିତ ନୁହେଁ । ଗୋଟିଏ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହା ନିଜେ ନିଜର ବାଧକ ହେବାର ଦେଖାଯାଏ । ବିଶେଷକରି ଶିଳ୍ପସମୃଦ୍ଧ ସମାଜରେ ଏହା ଅର୍ଥଚକ୍ରର ତ୍ରୁଟିସାପେକ୍ଷ ଜଣାପଡ଼େ । ଉତ୍ପାଦନ ପାଇଁ ଆଉରି ଅଧିକ କଳକାରଖାନାର ପ୍ରତିଷ୍ଠା ପାଇଁ ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତ ଧନକୁ ପୁଣି ଲଗାଇଦିଆଯାଏ, କିନ୍ତୁ ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ହାଟବଜାରରେ ଏସବୁକୁ କିଣିନେବା ପାଇଁ ଖାଉଟିମାନଙ୍କର ଶକ୍ତି ସରିଯାଏ ଓ ଏହା ପରେ ପୁନର୍ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବାର ସମସ୍ୟା ଆସିଯାଏ । ଖାଉଟିମାନଙ୍କର ଉପଭୋଗ କରିବାର ଶକ୍ତି କ୍ଷୀଣତର ହୋଇ ସମକକ୍ଷ ହେବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଉତ୍ପାଦନ ଧିମେଇ-ଆସେ । ଉତ୍ପାଦକମାନେ କାମରୁ ବିତାଡ଼ିତ ହୁଅନ୍ତି ଓ ଜୀବନଧାରଣର ମାନ ତଳକୁ ଖସିଯାଏ । ଏହାର ପରବର୍ତ୍ତୀ ଅବସ୍ଥାରେ ଘରୋଇ ଓ ସାଧାରଣ ବ୍ୟାପାରରେ ଖର୍ଚ୍ଚ କାଟ କରିବାକୁ ପଡ଼େ, ଏହା ଫଳରେ ଜୀବନଧାରଣର ମାନ ଊଣା ହୋଇଯାଏ ଓ ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମକୁ ସଂକ୍ଷିପ୍ତ କରିଦିଆଯାଏ ।

ଏହି ଚକ୍ରରୁ ଉଧୁରିବା ପାଇଁ କେତେକ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ଏକ ନୂତନ ଧରଣର ସାମାଜିକ ଆସ୍ଥର ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଅନ୍ତି । ସ୍ୱୟଂଚାଳିତ ଯନ୍ତ୍ରପାତିର ବ୍ୟବହାର ବଢ଼ିବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ କର୍ମୀଙ୍କର ସଂଖ୍ୟା କମିଯାଏ, ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ଉତ୍ପନ୍ନ ଦ୍ରବ୍ୟ ନିଅଣ୍ଟ ହେବାର ଭୟ କାଳକାଳକୁ ରହିଛି; କିନ୍ତୁ ବିଜ୍ଞାନ ଓ କଳକାରଖାନା ଯୋଗୁଁ ଏହି ଭୟ ବିରୁଦ୍ଧରେ ନିଶ୍ଚିତତା ଆସିଯାଏ । ଏଥିଯୋଗୁଁ ନୂତନ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ସମୀଚୀନ ହୁଏ । ପୂର୍ବେ ଉତ୍ପାଦନ ଉପରେ ଯେଉଁ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦିଆଯାଉଥିଲା ତାହାକୁ ସମ୍ପ୍ରତି ଉପଭୋଗର ଗୁରୁତ୍ୱ ନିକଟରେ ଗୌଣ କରିଦେବା ଉଚିତ, ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ନ୍ୟୁନ, ସମ୍ପୂର ସମକକ୍ଷ ହେବା ଉଚିତ । କର୍ମୀ ସୃଷ୍ଟି କରିବାର ଶିକ୍ଷାରେ ଯେଉଁ ବୈଷୟିକ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଥାଏ, ତାକୁ ନୂତନ ଅର୍ଥନୈତିକ ଯୁଗର ଚାହିଦା ଅନୁସାରେ ନରମ କରିଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ । କର୍ମୀଙ୍କର ସଂଖ୍ୟା କମାଇଦେବାର ଆବଶ୍ୟକତା ଆସିଯିବ ଓ ସେମାନଙ୍କୁ ମଧ୍ୟ କମ୍ ସମୟ ପାଇଁ କାମ

କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏହି ଦୁଇ କାରଣ ଯୋଗୁଁ, ଉପଭୋଗକାରୀ, ବିଶେଷତଃ ଅବସର-ବିନୋଦନ କଳାରେ ଉପଭୋଗକାରୀ ସୃଷ୍ଟି କରିବା ପାଇଁ ପାଠପଢ଼ାରେ ସମୟ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ଲଗାଇବାକୁ ହେବ । ପୂର୍ବରୁ ଯେପରି ଆଦୌ ହୋଇନଥିଲା, ବର୍ତ୍ତମାନ ଯେଉଁମାନେ ସତ୍ୟ-ଶିବ-ସୁନ୍ଦରର ନିର୍ଭୀକ ଉପାସକ ସେମାନଙ୍କୁ ପ୍ରୋତ୍ସାହନ ଦିଆଯିବ । ଯଦି ଏସବୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ନିର୍ଭୁଲ ହୁଏ, ତେବେ ପିଲାଦିନରୁ ବାଳକବାଳିକାମାନଙ୍କୁ କାମରେ ଲଗାଯିବ ନାହିଁ ଓ ସେମାନେ ପାଠପଢ଼ାରେ ଅଧିକ ସମୟ ଦେବେ ।

ସେହି ବିଷୟର ଆଲୋଚନା ଆଉରି ଅଧିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଲକ୍ଷୀ ଭାବରେ କରାଯାଇପାରେ ଓ ଏଥିରେ ଆର୍ଥିକ ଅବସାଦର ପୃଷ୍ଠଭୂମିକୁ ବିସ୍ତାର ନ କରି ଆପେକ୍ଷିକ ସମୃଦ୍ଧିର ପୃଷ୍ଠଭୂମିକୁ ବିସ୍ତାର କରାଯାଇପାରେ । ଆର୍ଥିକ ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତିକୁ ଯଦି ଅଧିକ ଉତ୍ପାଦନମୂଳକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ଲଗାଣ କରାଯାଏ, ତେବେ ଅତ୍ୟୁତ୍ପାଦନର ଆଶଙ୍କା ରହିଛି, ତେଣୁ ଏହା କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସେବାମୂଳକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ବିଶେଷ କରି ଶିକ୍ଷାରେ, ଏହି ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତିର ଲଗାଣ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ହେବା ଉଚିତ । (୨) ଶିକ୍ଷାରେ ଅର୍ଥ ବ୍ୟୟ ଯାହା ମାନବିକ ପୁଞ୍ଜିରେ ଅର୍ଥଲଗାଣ ତାହା । ଏହି ଅର୍ଥଲଗାଣର ଦୁଇଟି କାରଣ ରହିଛି । ଏକପକ୍ଷରେ ଆମେ ମନୁଷ୍ୟକୁ ଉତ୍ପାଦନର ସାଧନ ଭାବରେ ବିବେଚନା କରିପାରିବା ଓ ଅନ୍ୟପକ୍ଷରେ ମନୁଷ୍ୟ ହିଁ ନିଜେ ସାଧ୍ୟ ବୋଲି ଭାବିପାରିବା । ମନୁଷ୍ୟମାନେ ଖାଇପିଇ ରହନ୍ତି; ଏହାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେଉଛି : (କ) ସେମାନଙ୍କର ଉତ୍ପାଦନଶୀଳତାକୁ ବଢ଼ାଇବା ଓ (ଖ) ସେମାନଙ୍କ କ୍ଷୁଧାକୁ ଉପଭୋଗ କରିବା । ଠିକ୍ ସେହିପରି ଶିକ୍ଷାରେ ସେମାନଙ୍କର ଦୁଇଟି ସ୍ୱାର୍ଥ ରହିଛି : (କ) ସେମାନଙ୍କର କାରିଗରି କୌଶଳକୁ ବଢ଼ାଇବା ଓ (ଖ) ସର୍ବଗୁଣସମ୍ପନ୍ନ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷରେ ପରିଣତ ହେବା ।

ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ଭୌତିକ ପୁଞ୍ଜିରେ ଅର୍ଥଲଗୁଡ଼ି ତୁଳନାରେ ମାନବିକ ପୁଞ୍ଜିରେ ଅର୍ଥଲଗୁଡ଼ିର ବିସ୍ତାରର ପ୍ରତିଷ୍ଠା ସମାଜରେ କରିବାକୁ ହେବ । ଦ୍ରବ୍ୟସମ୍ଭାର ଅପେକ୍ଷା ମନୁଷ୍ୟର ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ବେଶୀ, ଏହି ବିସ୍ତାରକୁ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇନାହିଁ । ତାର କାରଣ ହେଉଛି, ସମାଜ ଯୁଗ-ଯୁଗଧରି ପୁଞ୍ଜିର ଉପଭୋଗ ଅପେକ୍ଷା ପୁଞ୍ଜିର ସଞ୍ଚୟ ଉପରେ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେଇଆସିଛି । ପୁଞ୍ଜି ଉପଭୋଗ କରି ମଜା କରିବା ଅପେକ୍ଷା ଏହାର ବ୍ୟୟ ତଥା ଉପ-ଭୋଗରେ ସଂଯମ ଆଚରଣ କରିବା ଉପରେ ସେତେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଇ ନାହିଁ । ଶିକ୍ଷାରେ ବିଶେଷକରି ଚରମ ଭୋଗବାସନା ପାଇଁ ବ୍ୟୟ ବିଗ୍ରଦଦ୍ୱାରା ପୁଞ୍ଜି ଦ୍ରବ୍ୟର ଭଣ୍ଡାର ବଢ଼ିବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଶକ୍ତ ହେବାର ଜଣାପଡ଼େ । ଭୌତିକ ପୁଞ୍ଜି ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ମାନବିକ ପୁଞ୍ଜିରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅର୍ଥର ଲଗୁଡ଼ିକୁ ଯଦି ଅନେକ ମୋଟାବୁଦ୍ଧିଆ ଓ ଅପରିଣାମଦର୍ଶୀ ଲୋକ ସନ୍ଦେହ ଚକ୍ଷୁରେ ଦେଖନ୍ତି, ତେବେ ଏହି ଲଗାଣର ଅବଶିଷ୍ଟାଂଶକୁ ସଜାଡ଼ିଦେବା ସରକାରୀ ସର୍ବସାଧାରଣ ପରିସର ମଧ୍ୟରେ ଆସେ ।

ଶିକ୍ଷା ଯେ ଗୋଟିଏ ଦେଶର ପ୍ରସାରିତ ଅର୍ଥନୀତିର ଅପେକ୍ଷା ରଖେ, ଏହାର ନିଶ୍ଚୟ ସୀମା ରହିଛି ଓ ତାହା ଏପରିକି ଆହୁରି ଅଧିକ ଗୁରୁତର । ପ୍ରାକୃତିକ ସମ୍ବଳ ଯେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ, ଏଥିରୁ ଏହାର ସୂଚନା ମିଳେ । ବିଜ୍ଞାନର ସଯତ୍ନ ପ୍ରୟୋଗ ଦ୍ୱାରା କଞ୍ଚାମାଲକୁ ଝଣାଝଣି କରି ସେଥିରୁ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଅଧିକ ଉତ୍ପାଦନ କରାଯାଇପାରେ, କିନ୍ତୁ ଉତ୍ପାଦନ ବୃଦ୍ଧିର ଅସୀମ ସମ୍ଭାବନାର ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠିନପାରେ । ଶିକ୍ଷାରେ ଏହି ତଥ୍ୟାବଳୀର ଅର୍ଥ ବୁଝାଇଦେବାରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । (କ) ପରମ୍ପରାଗତଭାବରେ ଆମେରିକାର ଶିକ୍ଷାପଦ୍ଧତି ପ୍ରସାରିତ ହେବାରେ ଲାଗିଛି; ସତେ ଯେପରି ସେ ଦେଶର ଅମାପ ଜାତୀୟ ଧନ ରହିଛି । ତିନି ଶତାବ୍ଦୀବ୍ୟାପୀ ଉନ୍ମୁକ୍ତ ଦିଗ୍‌ବଳୟ ଫଳରେ ଆମେରିକାର ଶିକ୍ଷାବିତ୍‌ମାନଙ୍କ ମନରେ ଆଶାବାଦର ଅଲିଭା ଦାଗ ପଡ଼ିଯାଇଛି । ଏପରିକି ନିଷ୍କର ଭୂମି ପ୍ରଥାର ବିଲୋପ ଘଟିଥିଲେ ସୁଦ୍ଧା ସେ କେବେହେଁ ହତୋତ୍ସାହ ହୋଇନାହିଁ । ତା'ର ବିଶ୍ୱାସ ରହିଛି, ଯନ୍ତ୍ରଶିଳ୍ପୀମାନଙ୍କର ଉଦ୍ଭାବନକ୍ଷମ ପ୍ରତିଭା ଯୋଗୁଁ କଳା ଓ ବିଜ୍ଞାନର ବିକାଶ ଏପରି କରାଯାଇପାରେ ଯେ ଏହିହେତୁ ଉତ୍ପାଦନର ଯେଉଁ ବୃଦ୍ଧି ହେବ ତାହା ପାଶ୍ଚାତ୍ୟ ସମ୍ମୁଖୀର ଅବସାନଜନିତ କ୍ଷୟକ୍ଷତିର ପୂରଣ କରି ବଳିଯିବ । କିନ୍ତୁ ଏହି ଆର୍ଥନୀତିକ ତଥ୍ୟର ଶିକ୍ଷାଗତ ଅଟକଳ ସଯତ୍ନଚିତ୍ତରେ କରାଯାଇପାରିବ । (ଖ) କେବଳ ଭୌଗୋଳିକ ନୁହେଁ, ସମ୍ଭବତଃ ଔଦ୍ୟୋଗିକ ସୀମା ମଧ୍ୟ ଉଠିଯିବାର ଭୟ ଅମଙ୍ଗଳର ପୂର୍ବ ସୂଚନା ରହିଛି । ଏହା ଯଦି ସତ୍ୟ ପ୍ରମାଣିତ ହୁଏ, ତେବେ ଶିଳ୍ପ ପରି ଶିକ୍ଷାରେ ମଧ୍ୟ ଆମର ଆଶାର ବସ୍ତ୍ରକୁ କମାଇଦେବାକୁ ହେବ ।

ଅର୍ଥ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ପ୍ରକାର

ଗୋଟିଏ ଅର୍ଥବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଯେତିକି ପରିମାଣର ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତ ଧନ ଓ ଅବସର ଏକକାଳୀନ ବସ୍ତୁ କଷ୍ଟରେ ବଞ୍ଚାଯାଇପାରେ କେବଳ ତଦନୁସାରେ ନୁହେଁ, ଯେଉଁ ପ୍ରକାର ଅର୍ଥବ୍ୟବସ୍ଥାଦ୍ୱାରା ଏହି ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତି ମିଳିଲା, ତଦନୁସାରେ ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ମୂଲ୍ୟବୋଧରେ ତାରତମ୍ୟ ଘଟେ । ଅର୍ଥାତ୍ ଯେଉଁ ମୌଳିକ ଉପାୟରେ ଲୋକମାନେ ଜୀବିକାର୍ଜ୍ଜନ କରନ୍ତି ତାହା କୃଷିପ୍ରଧାନ କିମ୍ବା ଶିଳ୍ପପ୍ରଧାନ; ତଦନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାଗତ ମୂଲ୍ୟବୋଧରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ମଧ୍ୟ ହୁଏ । ମୋଟାମୋଟି ଉପରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ଶିଳ୍ପପ୍ରଧାନ ସମାଜ ଅପେକ୍ଷା କୃଷିପ୍ରଧାନ ସମାଜରେ ମୂଲ୍ୟବୋଧ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ନିମ୍ନଧରଣର ଓ ସବୁ ସ୍ତରରେ ଏହାର ପ୍ରସାର ମଧ୍ୟ କମ୍ । ଏହା ବୁଝିବା ବି କଷ୍ଟକର ନୁହେଁ । କୃଷି ପାଇଁ କଠିନ ଦେହିକ ପରିଶ୍ରମ ଓ ସୁଦୀର୍ଘ ସମୟର ଶ୍ରମ ଆବଶ୍ୟକ । ଏହା ଫଳରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପାଠପଢ଼ା ପାଇଁ ବେଳ ମିଳେ ନାହିଁ । ପୁନଶ୍ଚ ପାଗର ଅନିଶ୍ଚିତତା ହେତୁ କୃଷିଜାତ ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତିର ପରିମାଣ କେତେ ହେବ କହିହୁଏ ନାହିଁ ଏବଂ ଏପରିକି ଏହି ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତି ଖୁବ୍ ବେଶୀ ହୋଇଥିଲେ ବି ଅଧିକାଂଶ ଲୋକଙ୍କର ଅବସରକାଳରେ ଖାଦ୍ୟ ଯୋଗାଇ ହୁଏ ନାହିଁ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ଦୀର୍ଘକାଳ

ଲାଗି ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଯୋଗ ଦେଇପାରିବେ । ଯୁଗ-ଯୁଗଧରି କୃଷିକାର୍ଯ୍ୟ ମଧ୍ୟ ଗୋଟିଏ ଅନୁମାନସିଦ୍ଧ କଳାଭାବରେ ଚାଲି ଆସିଛି, ଫଳତଃ ସେଥିରେ ପୋଥିପାଠର ଆବଶ୍ୟକତା କମ୍ ଥିଲା । ଏଇ ଅଳ୍ପ କେତେ ବର୍ଷ ହେଲା, କୃଷିକର୍ମ ମଧ୍ୟ ଗୋଟିଏ କଳା ହେବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଏକ ବିଜ୍ଞାନରେ ପରିଣତ ହୋଇଅଛି । ଏହା ସାଙ୍ଗକୁ କୃଷିରେ ଯନ୍ତ୍ର ପ୍ରୟୋଗ କରାଯିବା ହେତୁ ପୂର୍ବାପେକ୍ଷା ଏବେ ପାଠର ଆବଶ୍ୟକତା ବଢ଼ିଯାଇଅଛି । କିନ୍ତୁ ଅତି ବେଶୀ ହେଲେ ବି କୃଷିପ୍ରଧାନ ସମାଜଗୁଡ଼ିକ ମୁଖ୍ୟତଃ କଳା ଓ ବିଜ୍ଞାନର ବହୁଳ ପ୍ରୟୋଗ ପାଇଁ ପ୍ରଶସ୍ତି ଅର୍ଜ୍ଜନ କରି ପାରିନାହାନ୍ତି ।

ଯେଉଁ ଅର୍ଥବ୍ୟବସ୍ଥା କୃଷି-ଆଧାରିତ ହେବା ଛଡ଼ା ମଧ୍ୟ ବାଣିଜ୍ୟ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ, ସେଥିରେ ସାଧାରଣତଃ ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଏ ଓ ଶିକ୍ଷାର ବିବିଧତା ମଧ୍ୟ ବେଶୀ । ବାଣିଜ୍ୟିକ ଅର୍ଥବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ବିକ୍ରେୟ ଦ୍ରବ୍ୟ ହିଁ ସମ୍ପତ୍ତିର ମୂଲ୍ୟରୂପରେ ଗୃହୀତ ହୋଇଥାଏ । ଏହି ଦ୍ରବ୍ୟସମ୍ଭାରକୁ ପ୍ରଚଳିତ ମୁଦ୍ରାରେ ପରିଣତ କରାହେବ, ସୁତରାଂ ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଯେଉଁସବୁ ସେବାର ବିନିଯୋଗ କରାଯାଏ, ସେସବୁକୁ କିଣିନେବା କୃଷକ ଅପେକ୍ଷା ବଣିକ ପକ୍ଷରେ ଅଧିକ ସହଜ । କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ବଣିକର ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ପାଠପଢ଼ାର ଆବଶ୍ୟକତା ବେଶୀ, କାରଣ ବ୍ୟବସାୟରେ ନଥିପତ୍ର, ହିସାବ ଓ ବାଣିଜ୍ୟବିଧି ଆଦି ରୂପରେ ଉପରିବ୍ୟୟ କରିବାକୁ ପଡ଼େ ଓ ଏଥିପାଇଁ ପୁସ୍ତକ ଜ୍ଞାନ ଆବଶ୍ୟକ । ଏଥି ସହିତ ଆଉ ଏକ କଥା ହେଉଛି, ବିଦେଶର ଧାରଣା ଓ ଦ୍ରବ୍ୟ ସହିତ ବଣିକ ତା'ର ନିଜ ଧାରଣା ଓ ଦ୍ରବ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ବିନିମୟ କରେ । ଏଥିରୁ ଚୂଡ଼ାନ୍ତଭାବରେ ଜଣାପଡ଼େ, କାହିଁକି ବାଣିଜ୍ୟିକ ଅର୍ଥ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଶିକ୍ଷାର ଆବଶ୍ୟକତା ବେଶୀ ଓ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ।

କୃଷିପ୍ରଧାନ ସମାଜ ଅପେକ୍ଷା ଶିଳ୍ପପ୍ରଧାନ ସମାଜରେ ଶିକ୍ଷାର ଆଦର ଅତ୍ୟଧିକ ବେଶୀ । ପ୍ରଥମତଃ, ଆଧୁନିକ ଶିଳ୍ପରେ ଔଦ୍ୟୋଗିକ ଜ୍ଞାନ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଦରକାର । ବିଜ୍ଞାନର ବିପୁଳ ପ୍ରସାର ଫଳରେ ଏହାର ଯନ୍ତ୍ରପାତି ଅତ୍ୟନ୍ତ ଜଟିଳ ଓ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଅତି ଗୂଢ଼ । ସୁତରାଂ ଯଦି କେହି ଏସବୁ କେବଳ ବୁଝିବା ପାଇଁ ଚାହାନ୍ତି, ଆଧୁନିକ ଶିଳ୍ପର ପରିଚାଳନା କୌଶଳ କଥା ଦୂରେ ଥାଉ, ତେବେ ତାଙ୍କୁ ବିଜ୍ଞାନଶିକ୍ଷାରେ ସମର୍ଥ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଶିଳ୍ପର ବିକାଶ ଯେଉଁ ସ୍ତରକୁ ଆସିଛି ସେଥିରେ ବିଜ୍ଞାନକୁ ଆୟତ୍ତ କରିବାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି, ବହୁବର୍ଷର ପାଠପଢ଼ା । ଏଠି ନାନ୍ୟ ଗତି; ଦ୍ୱିତୀୟତଃ ଶିଳ୍ପ-ଅର୍ଥବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ସମାଜର ଆର୍ଥନୀତିକ ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତି ବିପୁଳଭାବରେ ବଢ଼ିଯିବା ଫଳରେ ଶିକ୍ଷାର ଦ୍ରୁତ ଅଗ୍ରଗତି ହୋଇଅଛି । କଳକାରଖାନା ଓ କୃଷିକ୍ଷେତ୍ରରେ ବ୍ୟବହୃତ ଆଜିର ଯନ୍ତ୍ରପାତି ଯୋଗୁଁ ବିପୁଳ ଆର୍ଥନୀତିକ ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତି ହେବା ସମ୍ଭବ ହୋଇଛି ଓ ଏହି ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତି ଅତୀତର ମାନ ଅନୁସାରେ ଆଜି କପୋଳକଳ୍ପିତ ଜଣାପଡ଼େ । ଅବଶ୍ୟ ଏହିସବୁ ଯନ୍ତ୍ରପାତି

ଓ ଯାନ୍ତ୍ରିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ଯୋଗୁଁ ଯଥେଷ୍ଟ ଅର୍ଥନୈତିକ ଅବସର ମିଳିବା ଆଜି ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରିଛି ଓ ସେଥିପାଇଁ ହେତୁରୁ ଅନେକଙ୍କ ପାଇଁ ସାର୍ବଜନୀନ ଶିକ୍ଷା ବି ସମ୍ଭବ ହୋଇଅଛି ଏବଂ ଏହାର ପୂର୍ବ ଅବସ୍ଥାରେ ଏମାନେ ଦାସତ୍ୱ ଓ ପରାଧୀନତାର ଶୃଙ୍ଖଳରେ ପଡ଼ି ଅକ୍ଳାନ୍ତ ଶ୍ରମ କରିବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହୋଇଥାନ୍ତେ ।

ଏପରିକି କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଅର୍ଥବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଓ ବିଶେଷକରି ଶିଳ୍ପପ୍ରଧାନ ଅର୍ଥ-ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଜୀବିକାର୍ଜନର ପନ୍ଥାରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖାଯାଏ । ତେଣୁ ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟ ଶିକ୍ଷାଗତ ମୂଲ୍ୟକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରେ । ମୁଖ୍ୟତଃ ହସ୍ତ ବା ବୁଦ୍ଧିବଳଦ୍ୱାରା ଜୀବିକାର୍ଜନ କରାଯାଉଛି —ଏଇଥିରେ ପ୍ରଭେଦ ରହିଛି । ଏ କଥା ସତ୍ୟ ଯେ ମସ୍ତିଷ୍କଦ୍ୱାରା ହସ୍ତ ପରିଚାଳିତ ହୁଏ, କିନ୍ତୁ କେତେକ ପାଇଁଟିରେ ହସ୍ତର ନିର୍ବାହ କାର୍ଯ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ମସ୍ତିଷ୍କର ପରିଚାଳନାଗତ କାର୍ଯ୍ୟ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଓ ଅନ୍ୟ କେତେକ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଏହାର ଠିକ୍ ଓଲଟା । ସର୍ବଦା ନ ହେଲେହେଁ ମୋଟାମୋଟି ଏହା ସତ୍ୟ ଯେ କୌଣସି ପାଇଁଟିରେ ମାନସିକ କ୍ରିୟା ଉପରେ ଯେତେ ଯେତେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯିବ, ସେଠି ତାଙ୍କର ଶିକ୍ଷାରେ ସେତେ ବେଶୀ ସଙ୍କେତ ଓ ଅମୂର୍ତ୍ତତା ଉପରେ ନିର୍ଭର ରହିବ । ଆଉର ମଧ୍ୟ ତାଙ୍କର କୌଣସି କାର୍ଯ୍ୟରେ ବାସ୍ତବ ପଦାର୍ଥକୁ ହାତରେ ଧରି କାମ କରିବା ଉପରେ ଯେତେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯିବ, ସେଠି ତାଙ୍କର ଶିକ୍ଷାରେ ଶାରୀରିକ କିମ୍ବା ମୋଟର (motor) କୌଶଳର ବିକାଶ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାନବିଶ ହେବାର ସୁଯୋଗ ସେତେ ବେଶୀ ରହିବ । ଯଦି ଆଧୁନିକ ଶିଳ୍ପପ୍ରଧାନ ସମାଜରେ ଜୀବନଯାପନର ଉନ୍ନତ ମାନ ରକ୍ଷା କରିବାର କଥା, ତେବେ ଆର୍ଥନୀତିକ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଏପ୍ରକାର ବିଶେଷଜ୍ଞତା ଯେ କେବଳ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ତାହା ନୁହେଁ, ଏହା ମୋଟା-ମୋଟି ଭାବରେ ଏକାନ୍ତ ବାଞ୍ଛନୀୟ । କିନ୍ତୁ ବିଶେଷଜ୍ଞତା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ସାମାଜିକ ପୁରସ୍କାର-ପ୍ରାପ୍ତିରେ ପାର୍ଥକ୍ୟର ପ୍ରଶ୍ନ ଆସିବ । ଆମ ସମାଜର ଇତିହାସ ଆଲୋଚନା କଲେ ଆମେ ଦେଖିବା ଯେ ଏପ୍ରକାର ମୂଲ୍ୟ ପରମ୍ପରାକ୍ରମେ ଗଢ଼ିଆସିଛି, ଯେଉଁଥିରେ କି ଆମେ ଶାରୀରିକ ଶ୍ରମ ଅପେକ୍ଷା ମସ୍ତିଷ୍କର ପରିଚାଳନାଗତ କାର୍ଯ୍ୟକୁ ଅଧିକ ମର୍ଯ୍ୟାଦା ଦେଉ; ବୈଷୟିକ ଶିକ୍ଷା ଅପେକ୍ଷା ସାଂସ୍କୃତିକ ଶିକ୍ଷାକୁ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେଉ । (୭) ତଥାପି ଆମେ ଏପରି ଏକ ସମୟରେ କାଳାତିପାତ କରୁଛୁଁ, ଯେତେବେଳେ ଶ୍ରମିକଶ୍ରେଣୀର ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦିନକୁଦିନ ବଢ଼ୁଛି ଓ ଏହା ଫଳରେ ଶିକ୍ଷା ଏବଂ ଅର୍ଥନୀତିରେ ମୂଲ୍ୟବୋଧର ଯେଉଁ ଉଚ୍ଚନୀଚ ପରମ୍ପରା ରହିଛି, ସେଥିପ୍ରତି ସୁତୀକ୍ଷ୍ଣ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତା ସୃଷ୍ଟି ହୋଇଛି ।

ଶିଳ୍ପ-ସଂସ୍କୃତି ଯେତେବେଳେ ଉତ୍ପାଦନ ଅବସ୍ଥାରେ ଥିଲା ସେତେବେଳେ ଏହି ପ୍ରସଙ୍ଗ ଏପରି ଚରମ ଅବସ୍ଥାକୁ ଆସି ନ ଥିଲା । ସେ ବେଳର କାମଧନ୍ଦା ଓ ଖେତଖମାରରେ ସକଳ ପ୍ରକାର କାର୍ଯ୍ୟବିଧି ଓ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାର ଶିକ୍ଷାପ୍ରଣାଳୀ ପାରିବାରିକ ଜୀବନ ସହିତ ନିବିଡ଼ ଭାବରେ ସନ୍ନିବିଷ୍ଟ ଥିଲା । ସୁତରାଂ ଅର୍ଥନୈତିକ ଉତ୍ପାଦନକୁ ପର୍ଯ୍ୟବେକ୍ଷଣ କରି

ଓ ସେଥିରେ ଭାଗ ନେଇ ଶିକ୍ଷା କରିବା ପିଲାଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ସହଜ ଓ ସ୍ୱାଭାବିକ ଥିଲା । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଜ୍ଞାନ ଓ ଦକ୍ଷତାର ବିକାଶ ହୋଇପାରୁଥିଲା, କାରଣ ଶ୍ରମିକର ଅକ୍ତିଆରରେ ସାଧାରଣତଃ ସବୁ ସାଧନ ରହୁଥିଲା । ଆଉର ମଧ୍ୟ ଏହା ବି କମ୍ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ନୁହେଁ, ଉଦ୍ୟମଟିର ଆକାର ପ୍ରକାର ଏପରି ଥିଲା ଯେ ସମସ୍ତ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଉତ୍ପାଦନ, ବଣ୍ଟନ ଓ ଉପଭୋଗରେ ଯେଉଁ ପରିଶ୍ରମ କରାଯାଉଥିଲା, ତାକୁ ଶ୍ରମିକ ନିଜ ଶ୍ରମ କରିବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ସହଜରେ ମନରେ ରଖିପାରୁ ଥିଲା ।

କିନ୍ତୁ ଯେତେବେଳେ ଶିଳ୍ପ ସଂସ୍କୃତି ଆସି ଯନ୍ତ୍ର-ଉତ୍ପାଦନ ଅବସ୍ଥାରେ ପହଞ୍ଚିଗଲା ସେତେବେଳେ ଅର୍ଥନୈତିକ ଉତ୍ପାଦନ ଏପରି ବୃହଦାକାର ହୋଇଗଲା ଯେ ଉତ୍ପାଦନ କାର୍ଯ୍ୟଠାରୁ ନିର୍ଦ୍ଦେଶନା ଓ ଯୋଜନା କାମ ପୃଥକ୍ ହୋଇଗଲା । ଶେଷୋକ୍ତ କାର୍ଯ୍ୟ "ପରିଚାଳନା" ଶୀର୍ଷକ ପର୍ଯ୍ୟାୟରେ ପରିଚିତ ହେଲା ଓ ପୂର୍ବୋକ୍ତ କାର୍ଯ୍ୟ ଅର୍ଥାତ୍ ଉତ୍ପାଦନ "ଶ୍ରମ" ଶୀର୍ଷକ ପର୍ଯ୍ୟାୟରେ ପରିଗଣିତ ହେଲା । ଅର୍ଥନୈତିକ କାର୍ଯ୍ୟରେ ବିଶେଷଜ୍ଞତାରୁ କ୍ରମେ ଆସି ଶିକ୍ଷାରେ ବିଶେଷଜ୍ଞତାର (Specialisation) ସୃଷ୍ଟି ହେଲା । ଶିଳ୍ପର ଯନ୍ତ୍ରପାତି ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ଜଟିଳ ହେବା ଫଳରେ ଯନ୍ତ୍ରର ବିଭିନ୍ନ ଅଂଶ ଅନୁଯାୟୀ ଶ୍ରମରେ ମଧ୍ୟ ବିଶେଷଜ୍ଞତା ଦେଖାଗଲା । ବସ୍ତୁତଃ ଅନେକ ସମୟରେ ଶ୍ରମିକଗଣ ମାଲିକମାନଙ୍କର ଯନ୍ତ୍ରର ଉପାଙ୍ଗମାତ୍ର ହେଲେ, ଉତ୍ପାଦନର ସମଗ୍ର ଅର୍ଥନୈତିକ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଅଭିମୁଖୀ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ ସେ ବେଳର ଶିକ୍ଷାରେ ସ୍ଥାନ ପାଇଥିଲା, ତାହା ବଦଳି ଏ ବେଳର ଯନ୍ତ୍ର ଉତ୍ପାଦନ ଅଭିମୁଖୀ ଅର୍ଥାତ୍ ଗୋଟିଏ ଯନ୍ତ୍ରର ଖୁବ୍ ସାମାନ୍ୟ ଅଂଶକୁ ଚଳାଇପାରିବା ଦକ୍ଷତା ଭଳି କାମ ଶିଖିବାର ଭଙ୍ଗୀକୁ ଶିକ୍ଷା ଆଶ୍ରୟ କଲା । ଏହାଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାପରିସର ସଙ୍କୁଚିତ ହେଲା । ଏହା ବଡ଼ ଦୁଃଖଦାୟକ, କାରଣ ଯନ୍ତ୍ରସଭ୍ୟତା ବିଜ୍ଞାନ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଥିବାରୁ ଏହାର ବୌଦ୍ଧିକ ସମ୍ଭାବନା ମୋଟାମୋଟିଭାବରେ କାମଧନ୍ଦା ଓ ପ୍ରାଗ୍‌ବିଜ୍ଞାନ ଯୁଗର କୃଷି ଉପରେ ଆଧାରିତ ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗକୁ ଅତିକ୍ରମ କରିଗଲା ।

ଶିକ୍ଷା-ଯୋଜନାରେ କାମଧନ୍ଦାର ସ୍ଥାନ

ଉତ୍ପାଦନର ପ୍ରଚଳିତ ଅର୍ଥନୀତିରେ ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷାଗତ ମୂଲ୍ୟର ସୃଷ୍ଟି ହେଉଛି, ସେ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଲୋଚନା କରିସାରିବା ପରେ ସେହି ମୂଲ୍ୟ, ଆଦର୍ଶ ଦୃଷ୍ଟିରୁ କଅଣ ହେବା ଉଚିତ, ତାହା ବିଚାର କରିବା ଦରକାର । କାମଧନ୍ଦା ବା ଶ୍ରମ (ହେଉଛି) ମାଧ୍ୟମ ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଅବସର ଅର୍ଜ୍ଜନ କରି ଶିକ୍ଷାରେ ବିନିଯୋଗ କରାଯାଇ ପାରିବ । ଶିକ୍ଷାରେ ଏହାର ସ୍ଥାନ ବହୁ ପୁରାତନ ଓ ସମ୍ଭବତଃ ଏହା ବାରମ୍ବାର ଉତ୍ଥାପିତ ହୁଏ । ମୂଳତଃ, ମନୁଷ୍ୟ ଜୀବନ ଶ୍ରମ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ; କିନ୍ତୁ ଅବସରରେ ଏହା ନିହିତ । ଏହିଠାରୁ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ କ୍ଳୃପ୍ତ—ଶ୍ରମର ସ୍ଥାନ ଅପେକ୍ଷା ଅବସରର ସ୍ଥାନ ନୀତିଦୃଷ୍ଟିରୁ ମହତ୍ତର । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତର

ମହତ୍ତ୍ୱ ନିହିତ ଅଛି ଏହି ତଥ୍ୟରେ—ମନୁଷ୍ୟ ବଞ୍ଚିବା ପାଇଁ କାମ କରିବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହୁଏ, କିନ୍ତୁ ତାର ଅବସର ବିନୋଦନରେ କେହି ତା' ଉପରେ ଜବରଦସ୍ତ ବଳ ପ୍ରୟୋଗ କରିପାରେ ନାହିଁ । ସେ ମୂଲ୍ୟ ପାଇଁ କାମ କରେ ସତ କିନ୍ତୁ ସେ ଅବସର ବିନୋଦନ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ନିଜକୁ ନିୟୁକ୍ତ କରେ, କାରଣ ଏହା ଯୋଗୁଁ ଏହା ଯୋଗ୍ୟ ବିବେଚିତ ହୁଏ । ଅବଶ୍ୟ ମନୁଷ୍ୟ ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ କର୍ମର ସ୍ତୁତି ଗାନ କରେ ଓ ଚିତ୍ତବିନୋଦନ ତଥା କ୍ରୀଡ଼ା ପାଇଁ ତାର ଅବସରକୁ ବ୍ୟବହାର କରିବାରେ ସେ ତଥାପି ପସନ୍ଦ କରେ । ଏହାକୁ ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ଥିଲେ ସୁଦ୍ଧା ଏପରି ଢଙ୍ଗରେ ନିଜ ଅବସରର ଅପବ୍ୟୟ କରିବାକୁ ସେ ସର୍ବଦା ସତର୍କ ଥାଏ । ନିଜ ପ୍ରତି ତଥା ସମାଜ ପ୍ରତି ଯଦି ତାର ଗୁରୁତର ଦାୟିତ୍ୱ ଜ୍ଞାନ ଥିବ, ତେବେ ଆତ୍ମୋନ୍ନତି ପାଇଁ ଅବସରର ବିନିଯୋଗ କରିବାକୁ ସେ ନିଶ୍ଚୟ ଅଧିକ ପସନ୍ଦ କରିବ ।

ଏହି ମହତ୍ତର ଧରଣର କାର୍ଯ୍ୟକଳାପକୁ କେତେକ ଲୋକ ଅବଶ୍ୟ କାମ—ଠିକ୍ କହିଲେ ନୈତିକ କାମ ନାମରେ ନାମିତ କରିଅଛନ୍ତି । ଶିକ୍ଷାକୁ କୌଣସି ପ୍ରକାର କାମ ବୋଲି ବିବେଚନା କରିବା ବିରୋଧାତ୍ମକ କହି ଅନ୍ୟମାନେ ଦାବି କରନ୍ତି । ପୂର୍ବରୁ ସୂଚିତ ହୋଇଛି ଯେ କାମ କରିବାରେ ବାଧ୍ୟବାଧକତା ଥାଏ ଓ ବାହ୍ୟ ପୁରସ୍କାର ଲାଭର ପ୍ରେରଣା ଏଥିରେ କାମ କରେ । କିନ୍ତୁ ମାନବଠାରେ କରୁଣାର ବୃତ୍ତି ଏହା ନିଜ କାରଣରୁ ବାଞ୍ଛନୀୟ । ଅତଏବ ଯଦି ଜଣେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ତାଙ୍କର ଶିକ୍ଷାକୁ କାମ ବୋଲି ଭାବନ୍ତି ଓ ଯଦି ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଧମକ ବା ପରୀକ୍ଷାରେ ନମ୍ବର ପାଇବା ପାଇଁ ପାଠ ପଢ଼ିବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହୁଅନ୍ତି, ତେବେ ତାଙ୍କର ଅନିଚ୍ଛା ହିଁ ତାଙ୍କ ଅପରିପକ୍ୱତା ଓ ମୂଲ୍ୟବୋଧରେ ବିଭ୍ରାନ୍ତିର ପରିଚୟ ଦିଏ । (୬)

କର୍ମ ଯେ ଅବସରର ଭୃତ୍ୟ—ଏହି ଶିକ୍ଷାତଥ୍ୟ ଗୋଟିଏ ସାମନ୍ତବାଦୀ ସମାଜରେ ବେଶ୍ ଭଲଭାବରେ ଖାପଖାଇଥାଏ; କାରଣ ଏପ୍ରକାର ସମାଜରେ ଦଳେ ଖଟନ୍ତି ଓ ଅନ୍ୟ ଦଳେ ଭୋଗବିଳାସରେ କାଳାତିପାତ କରନ୍ତି । ଏହାର ବିପରୀତ ତଥ୍ୟ ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷା-ପରିବାରରେ କର୍ମ ଭୃତ୍ୟ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ପ୍ରଭୁ । ଏହି ଧାରଣା ବିଶେଷ କରି ମାର୍କସ ଓ ତାଙ୍କ ଅନୁଗାମୀମାନଙ୍କର ଏବଂ ଗାନ୍ଧିଜୀଙ୍କର । ସାମ୍ୟବାଦୀ ସମାଜରେ ଶ୍ରମିକମାନେ ଆଧିପତ୍ୟ ଜାରି କରନ୍ତି; ତେଣୁ ସାମ୍ୟବାଦୀ ଶିକ୍ଷାନୀତିରେ କର୍ମର ଭୂମିକା ସର୍ବୋଚ୍ଚ ହେବା ବିସ୍ମୟର ବିଷୟ ନୁହେଁ । ସୁତରାଂ ଉତ୍ପାଦନ, ବଣ୍ଟନ ଓ ଉପଭୋଗର ସାଂସ୍କୃତିକ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକ ବିଦ୍ୟାଳୟର କୈନ୍ଦ୍ରିକ ଆଦର୍ଶଗତ ଅକ୍ଷ ଅଧିକାର କରିଥାଏ । ଏହି ଅକ୍ଷକୁ କେନ୍ଦ୍ର କରି ଶ୍ରମର ବୈଜ୍ଞାନିକ, କଳାତ୍ମକ ଓ ସାମାଜିକ ବିଭବସବୁ ସମନ୍ୱିତ ତଥା ପୁଞ୍ଜୀଭୂତ ହୋଇଥାଏ ।

ମାର୍କସଙ୍କ ମନରେ ଥିଲା ବାସ୍ତବ କର୍ମ, ଅର୍ଥାତ୍ ଅର୍ଥନୈତିକ ଦ୍ରବ୍ୟର ଉତ୍ପାଦନ। ତଥାପି ଶିଳ୍ପନୈପୁଣ୍ୟ ଓ ମାନବିକତା, ଏହି ଯୁଗ୍ମ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟକୁ କର୍ମରେ ସେ ଆରୋପ କରିଥିଲେ, କେବଳ ଯାନ୍ତ୍ରିକତା ତଥା କେବଳ ବୈଷୟିକତା, ଶିକ୍ଷା ଏହି ଦୁଇ ଦିଗକୁ ବର୍ଜନ କରିବାର ପ୍ରୟାସ ସେଥିରେ ଥିଲା। ଏହି ଉଭୟ ଦିଗରୁ ଗାନ୍ଧୀଜୀଙ୍କ ବିଚାର ଠିକ୍ ତାହା। ଅବଶ୍ୟ ସେ ମଧ୍ୟ ଆଉର ପାଦେ ଆଗେଇ ଯାଇଥିଲେ ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଖର୍ଚ୍ଚ ଆଂଶିକ ବହନ କରିବାରେ କର୍ମର ଅନ୍ୟ ଏକ ଭୂମିକା ରହିଛି। ଦାରିଦ୍ର୍ୟ-ଜର୍ଜରିତ ଅର୍ଥନୀତିରେ ଏହା ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ମଧ୍ୟ ମନଗଢ଼ା କଥା ନ ଥିଲା। କେବଳ ପୁରାପୁରି ପୋଥିଗତ ଶିକ୍ଷାର ଘୋର ବିରୋଧ ଗାନ୍ଧୀଜୀ କରିଥିଲେ, କାରଣ ଜୀବନର ଅବଶିଷ୍ଟ ସମୟକୁ ଯୁବସମ୍ପ୍ରଦାୟ ଯେଉଁ ଶରୀରଶ୍ରମ କରି ଅତିବାହିତ କରିବେ ସେଥିପ୍ରତି ଏହା ସେମାନଙ୍କୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣଭାବରେ ଅନୁପଯୋଗୀ କରିଦିଏ। ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ମଧ୍ୟ ଗାନ୍ଧୀଜୀ ବିଶ୍ୱାସ କରିଥିଲେ ଯେ ଉତ୍ପାଦନ-ଅଭିମୁଖୀ କାର୍ଯ୍ୟ ମାଧ୍ୟମରେ ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଏ ସେଥିରେ ଏକ ବିରାଟ ନୈତିକ ସମ୍ଭାବନା ନିହିତ ଅଛି। (୭)

ଶିକ୍ଷାରେ କର୍ମର ଭୂମିକା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଦୁଇଟି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବିଷୟରେ ଆଲୋଚନା କରାଗଲା—ଗୋଟିଏ ସାମନ୍ତବାଦୀ ଓ ଅନ୍ୟଟି ସାମ୍ୟବାଦୀ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ। ଏହି ଦୁଇ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ମଧ୍ୟମଝିରେ ଅନ୍ୟ ଏକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ରହିଛି ଓ ଏହା କର୍ମର ଅର୍ଥନୈତିକ ଦିଗଠାରୁ ଯେତେ ନୁହେଁ, ନୈତିକ ଓ ଜ୍ଞାନ-ତାତ୍ତ୍ୱିକ ଦିଗଠାରୁ ସେତେ ଅଧିକ ଶିକ୍ଷା ନେଇଅଛି। କର୍ମକୁ ଯଦି ଏକ ଦରକାରୀ ବିପଦ ବୋଲି ମନେ କରାଯାଏ, ତେବେ ପ୍ରତିପାଦନ କରାଯାଏ ଯେ ଦୋଷ କାମରେ ନାହିଁ କିନ୍ତୁ ରହିଛି କର୍ମର ପାରିପାର୍ଶ୍ୱିକ ଅବସ୍ଥାରେ। (୮) ମନୁଷ୍ୟ ଯେ ଇଡେନ୍‌ଙ୍କ ଉଦ୍ୟାନ (Garden of Eden) ରୁ ବିତାଡ଼ିତ ଓ କର୍ମରୂପକ ବିପଦରେ ଅଭିଶପ୍ତ, ଏ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବିଚାର କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏହି ତୃତୀୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ କର୍ମକୁ ଦେବ-ଦତ୍ତ ସୁଯୋଗରୂପେ ବିଚାର କରାଯାଏ। କାରଣ ମନୁଷ୍ୟ କେବଳ ହାତହତିଆର ବ୍ୟବହାର କରିବା ଓ ଯନ୍ତ୍ର ଗଢ଼ି ଜାଣିବା ଫଳରେ ସେ ତା'ର ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱଗାମୀ ସୁଦୀର୍ଘ ବିବର୍ତ୍ତନ ପଥରେ ଯାତ୍ରାରମ୍ଭ କଲା। ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରୁ କର୍ମର ଶିକ୍ଷଣ ଗୁରୁତ୍ୱ ହେଉଛି, ମନୁଷ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ମାନବିକତା ଆରୋପ କରିବାରେ। ଏଥିରୁ ଜଣାଯାଏ ଯେ ଏହାର ଶିକ୍ଷଣ କାର୍ଯ୍ୟ ମୁଖ୍ୟତଃ ଅର୍ଥନୈତିକ ନୁହେଁ—ବ୍ୟବସାୟ-ବାଣିଜ୍ୟର ଅର୍ଥନୀତିରେ ସାଧନ ହେବାରେ ନୁହେଁ; ବରଂ ଏହା ନୈତିକ ଓ ଜ୍ଞାନଗର୍ଭକ। ଗୋଟିଏ ଦିଗରୁ ବିଚାର କଲେ, ସମସ୍ୟାର ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ହେଉଛି କାର୍ଯ୍ୟ; ତେଣୁ ଏଥିପାଇଁ ତାର୍କିକ ପ୍ରଣାଳୀ ଅବଲମ୍ବନ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ରହିଛି। ଅନ୍ୟ ଦିଗରୁ ଦେଖିଲେ, କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାରେ ସାମାଜିକ ସହଯୋଗିତା ଦରକାର ଓ ସେଥିରେ ନୈତିକ ଚରିତ୍ରବତ୍ତା ଆତ୍ମପ୍ରକାଶ କରେ।

ଯେଉଁ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଶିକ୍ଷାକ୍ରମ ଏହି ତଥ୍ୟ ଉପରେ ଆଧାରିତ, ସେଥିରେ ପିଲାମାନଙ୍କର ସକ୍ରିୟ ଉଦ୍ୟମ ପ୍ରତି ମନୋନିବେଶ ରହେ । ଫ୍ରୋବେଲ୍ ଯେପରି ଚିନ୍ତା କରିଥିଲେ, ଏସବୁ ଉଦ୍ୟମ ସେପରି ଅନୁଷ୍ଠାନିକ ନୁହେଁ, ବରଂ ଡିଉଇଙ୍କ ଭାବନା-ଅନୁସାରେ ସେସବୁ ପ୍ରାୟୋଗିକ । ଡିଉଇଙ୍କ ଚିନ୍ତାରେ 'ଉଦ୍ୟମ' ଏହି ଜାତିର (Genus) ତିନୋଟି ଜଣ ଶୁଣା ଜାତି (Species) ରହିଛି; ଯଥା—କର୍ମ, କ୍ରୀଡ଼ା ଓ କଳା । ଏହି ତିନୋଟି ମଧ୍ୟରୁ କର୍ମ ହିଁ ସର୍ବପ୍ରଧାନ; କାରଣ ପ୍ରାୟ ସମସ୍ତଙ୍କୁ ଦିନେ ନା ଦିନେ ମୁଣ୍ଡର ଝାଳ ଗୋଡ଼ରେ ମାରି ଜୀବନ ଚଳାଇବାକୁ ପଡ଼ିଥାଏ । ଠିକ୍ ସେତିକିବେଳେ ତା'ର ଜୀବନର ବ୍ୟାପାର ଫଳାଫଳଦ୍ୱାରା ଅର୍ଥାତ୍ ତାର କର୍ମର ପରିଣାମଦ୍ୱାରା ବିସ୍ତୃତ ହୁଏ ଓ କର୍ମ ଏବଂ ଏହାର ପରିଣାମ ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ପର୍କ ଛିନ୍ନ ହେଲେ ମନୁଷ୍ୟ ଯନ୍ତ୍ରରେ ପରିଣତ ହୁଏ ଓ ସେତେବେଳେ କ୍ଷତିପୂରଣ, ମୂଲ-ମଜୁରି କିମ୍ବା ଅବସରର ଚିନ୍ତା ତା,ର ମନକୁ ଗ୍ରାସ କରେ । କର୍ମ ପରି କ୍ରୀଡ଼ା ଓ କଳାର ପରିଣାମଦ୍ୱାରା ଜୀବନର ବ୍ୟାପାର ମଧ୍ୟ ବିସ୍ତୃତ ହୁଏ, ସୁତରାଂ ଏହି ତିନୋଟିର ଶିକ୍ଷଣ ଗୁରୁତ୍ୱରେ କୌଣସି ପ୍ରକାର ସୂକ୍ଷ୍ମ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିଯାଇ ନ ପାରେ । ସ୍ୱଳ୍ପସ୍ଥାୟୀ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଅନୁସାରେ କ୍ରୀଡ଼ାରେ ସାଧାରଣତଃ ପରିଣାମ ଉପରେ ଦୃଷ୍ଟି ନିବଦ୍ଧ କରାଯାଇ ନ ଥାଏ, ଯେପରି କର୍ମରେ କରିଯାଇଥାଏ, ବସ୍ତୁତଃ କ୍ରୀଡାର ଉତ୍ସାହ ଓ ଉନ୍ମାଦନାରେ ଅଧିକ ଆନନ୍ଦ ଥାଏ । ଏହିପରି ଭାବରେ ଯେଉଁମାନେ ପ୍ରଥମେ ଜୀବିକାର୍ଜ୍ଜନ ପାଇଁ ଶିକାର କଲେ ପରବର୍ତ୍ତୀକାଳରେ ଆମୋଦପ୍ରମୋଦ ପାଇଁ ସେମାନେ ଶିକାର କରିଥିଲେ । କଳା ହିଁ ଅଭୁଲ କର୍ମ, ଯାହାର ପ୍ରତି ଛନ୍ଦେ ଛନ୍ଦେ କ୍ରୀଡ଼ାମନୋଭାବ ଭେଦିଯାଇଥାଏ । ଫଳତଃ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଭିତରେ ବା ବାହାରେ କର୍ମ ଯଦି କ୍ଳାନ୍ତିକାରକ ଓ ନିଷ୍ଫଳ ଜଣାପଡ଼େ, ତେବେ ସେଥିରେ କ୍ରୀଡ଼ା ଓ କଳାର ଅମ୍ଳକୁ ଭରିଦେବାର କଥା । ସୁତରାଂ କର୍ମ, ଶିକ୍ଷାର ଅନୁକୂଳ ଓ ମାନବୋଚିତ ଅଂଶ ହେବା ଉଚିତ ।

ପୂର୍ବବର୍ଣ୍ଣିତ ବାସ୍ତବ ଅବସ୍ଥା ବିଷୟରେ ବିଚାର କଲେ ଏହି ଆଦର୍ଶକୁ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରିବା ଯେ ଅସମ୍ଭବ ଏହା ଭାବିବା କାହାରି ପକ୍ଷରେ କଷ୍ଟକର ନୁହେଁ କିମ୍ବା ଅନ୍ୟକୁ ଦୋଷ ଦେବାର ନୁହେଁ । (୧) ତଥାପି ଆଜିକାଲିର ବିଦ୍ୟୁତ୍-ଯନ୍ତ୍ର (Power plants)

୧. ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ, Hugh Hartshorne ଜୋର୍ ଦିଅନ୍ତି, ଶିକ୍ଷାର ଏକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଂଶ ଭାବରେ ଯଦି କାମଧନ୍ଦାକୁ ବିଚାର କରାଯାଏ ତେବେ ଶିଳ୍ପର ଯୋଜନା ଏପରି କରାଯିବା ଉଚିତ ଯେ ନୂଆ ବଂଶଧର ଏଥିରେ ଆନନ୍ଦ ପାଇବେ, ଏପରିକି ଏହା ଶିଳ୍ପକୁ ମଜୁର ତଥା କାରିଗରି ବିଦ୍ୟା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଖୁବ୍ କମ୍ କୁଶଳୀ ହେଉ ପଛକେ । ତାଙ୍କ ପ୍ରଣୀତ ପୁସ୍ତକ Character and Human Relations (Charles Scribner's Sons, New York, 1932), p. 288 ଦେଖନ୍ତୁ ।

ପଣ୍ଟଗୁଳିତ ଆଧୁନିକ ଶିଳ୍ପର ବେଗ ଏତେ ବେଶୀ ଯେ ଏଠାରେ ପାଠପଢ଼ା ପାଇଁ ସନ୍ତୋଷଜନକ ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ; ଫଳରେ ସେହି ପୁରୁଣାକାଳିଆ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଆଡ଼କୁ ଫେରିଯିବାକୁ ମନ ବ୍ୟାକୁଳ ହୁଏ, ଯାହାକୁ କି ନାନା କାମଧନ୍ଦାରେ ବ୍ୟସ୍ତ ରହି ସେ ବେଳର ପରିବାର ଧୀମେଇ କରି ସମ୍ଭାଳି ରଖିଥିଲି । ସେ ଯୁଗରେ କାମ ଯୋଗୁଁ ମାନବିକ ସଦ୍‌ଗୁଣ ବିସ୍ତାର ଲାଭ କରିପାରୁଥିଲା; କାରଣ ଶିକ୍ଷାନବିଶର ବିଦ୍ୟାଳୟରେ କାମ ସହିତ ଏହାର ଅନ୍ତିମ ପରିଣାମର ଯେଉଁ ସମ୍ପର୍କ ଅଛି, ତାହା ସହଜରେ ଜଣାପଡ଼ୁଥିଲା । ସୁତରାଂ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବୃତ୍ତି ପାଇଁ ତାଲିମ ଦେଇ ମାମୁଲି କାମ ଉପରେ ଜୋର ଦେଇ, ମାର୍ଗଦର୍ଶନକୁ (Guidance) କେବଳ କର୍ମସଂସ୍ଥାନରେ (Job-placement) ପରିଣତ କରି ଆଧୁନିକ ଶିଳ୍ପ ଯଦି କର୍ମର ଶିକ୍ଷାଗତ ଭୂମିକାରୁ ମାନବିକ ସଦ୍‌ଗୁଣକୁ ଧ୍ୱଂସ କରିଦିଏ ତେବେ ମାନବିକ ସଦ୍‌ଗୁଣ ସମ୍ପାଦନ କରୁଥିବା ପୁରୁଣାକାଳିଆ କାମର ଧାରାକୁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ପୁନଃ ପ୍ରବର୍ତ୍ତନ କରିବାର ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ରହିଛି ।

ଯାହା ଅନ୍ୟଥା ଖୁବ୍ ଶକ୍ତ କର୍ମ ହୁଅନ୍ତା, ସେଥିରେ କ୍ରୀଡ଼ାର ପ୍ରଲେପ ଲଗାଇ-ଦେବାର ପରିଣତିକୁ ଅନେକେ ଭୟ କରନ୍ତି । ପିଲାମାନେ ଯଦି ପାଠ ପଢ଼ୁ ପଢ଼ୁ ଖେଳିବସନ୍ତି, ତେବେ ସେମାନେ ପରେ କାମ କଲାବେଳେ ବି ଖେଳିବାକୁ ଆଗ୍ରହୀ ହେବେ ଓ ଏହା ସୁନିଶ୍ଚିତ ଯେ ପ୍ରୌଢ଼ସମାଜ ଏହି ଚପଳତାକୁ କେବେହେଁ ସହ୍ୟ କରିବେ ନାହିଁ । ପାଠପଢ଼ା ଶେଷରେ ଖେଳଛୁଟିରେ ଖେଳପଡ଼ିଆରେ ଖେଳ ଭଲ କଥା; କିନ୍ତୁ ନିୟମିତ ପାଠପଢ଼ା ଭିତରେ ଏହାକୁ ପୂରାଇ ଦେବା ଅନୁଚିତ । ଏହାର ଅର୍ଥ ନୁହେଁ ଯେ ବୌଦ୍ଧିକ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ସ୍ୱେଚ୍ଛାପ୍ରଣୋଦିତ କାର୍ଯ୍ୟାଦିର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରି ଏହାକୁ ପ୍ରୀତିପ୍ରଦ କରାଯିବ ନାହିଁ; କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷା ପାଇବା ଯେ ଏକ ଶକ୍ତ ବ୍ୟାପାର ଏହା ଭୁଲି ନ ଯିବାକୁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ମଧ୍ୟ ସତର୍କ କରାଇଦେବାକୁ ହେବ ।

କର୍ମ ଓ କ୍ରୀଡ଼ାର ଦ୍ୱୈତବାଦ, ଏହି ଆପତ୍ତିରେ ନିହିତ ହୋଇରହିଅଛି । ଏହାକୁ ପୃଥକ୍ କ୍ରିୟା ତଥା ପୃଥକ ମନୋଭାବ ବୋଲି ବିଚାର କରାଯାଏ । ସର୍ବସାଧାରଣରେ ଧରିନିଆଯାଏ ଯେ କର୍ମ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଓ କ୍ରୀଡ଼ା ଏକ ପରିହାସ; କର୍ମ କ୍ଳାନ୍ତିକାରକ ଓ କ୍ରୀଡ଼ା ବିଶ୍ରାମଦାୟକ । ବସ୍ତୁତଃ କର୍ମର ଆଗ୍ରହ ମିଳେ କ୍ରୀଡ଼ାରେ ଓ କର୍ମ ଜନିତ କ୍ଳାନ୍ତି ଓ ବିରକ୍ତିର ଅପନୋଦନ କ୍ରୀଡ଼ାରେ କରିହୁଏ । କର୍ମର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ଶୃଙ୍ଖଳାର ଅଭାବ କ୍ରୀଡ଼ାରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଅବଶ୍ୟ, ଉଭୟ କର୍ମ ଓ କ୍ରୀଡ଼ାରେ ଶକ୍ତିର ବ୍ୟୟ କରାଯାଏ, କିନ୍ତୁ କର୍ମରେ ମନୁଷ୍ୟର ଶକ୍ତି ଶକ୍ତ ହୁଏ ଓ କ୍ରୀଡ଼ାରେ ଶକ୍ତିର ପୁନର୍ଲାଭ କରାଯାଏ । ସେଥିରେ ମନୋରଞ୍ଜନ ରହିଥିବାର ଜଣାଯାଏ । କ୍ରୀଡ଼ା ଓ କର୍ମ ପରସ୍ପର-ବିରୋଧାତ୍ମକ ହୋଇଥିବାରୁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଦୁହିଁଙ୍କୁ ପୃଥକ୍ କରିବା ପାଇଁ ଚିନ୍ତା କରିବା କେତେକ ଶିକ୍ଷାବିତ୍‌ଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟଜନକ ନୁହେଁ ।

ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଶିକ୍ଷାବିତ୍‌ଙ୍କ ଭାବନା ଏହି କର୍ମ ଓ କ୍ରିଡ଼ା ପରସ୍ପର ମଧ୍ୟରେ ମେଳ ରହିଛି, ଦୁହେଁ ପୃଥକ୍ ନୁହନ୍ତି । ତେଣୁ ସେମାନଙ୍କ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ହେଉଛି, କ୍ରୀଡ଼ାରେ ମଧ୍ୟ ଗୁରୁଗମ୍ଭୀରତା ରହିପାରେ । ବସ୍ତୁତଃ କେତେକେ କ୍ରୀଡ଼ାକୁ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଅବଲମ୍ବନ କରି ଏହାକୁ ପେଶାରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଓ ତଦ୍ୱାରା ଜୀବିକାର୍ଜ୍ଜନ କରନ୍ତି । ଏପରିକି କୁହାଯାଏ ଯେ କ୍ରୀଡ଼ାରେ ନିଜ କୌଶଳକୁ ଉଚ୍ଚକୋଟୀର କରିବା ପାଇଁ ଅପେଶାଦାରମାନେ କଠିନ ପରିଶ୍ରମ କରନ୍ତି । କଠୋର ଟ୍ରେନିଂ ଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ଆପଣାକୁ ଶୃଙ୍ଖଳିତ କରନ୍ତି । ଉପରନ୍ତୁ, ଏପରି ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଅଛି, ଯେଉଁଠି କ୍ରୀଡ଼ା କେବଳ କୌତୁକ ହୋଇ ରହେନାହିଁ, ଯେଉଁଠି ଲୋକମାନେ ଖେଳକୁ ମଧ୍ୟ ଏତେ ବାରମ୍ବାର ଖେଳନ୍ତି ଯେ ଏହା ଶ୍ରମ-ସାଧ୍ୟ କାର୍ଯ୍ୟରେ ପରିଣତ ହୋଇଯାଏ । ଅପରପକ୍ଷେ କର୍ମ ମଧ୍ୟ କ୍ରୀଡ଼ାର ପରିସର ବହିର୍ଭୂତ ନୁହେଁ । ଅବାବସାନରେ ଲୋକମାନେ ଉଦ୍ୟାନକର୍ମରେ, ରେଡ଼ିଓ ଶୁଣିବାରେ କିମ୍ବା ପୁରୁଣାକାଳିଆ ଢଙ୍ଗରେ ସମସ୍ତ ଅତିବାହିତ କରି ବିଶ୍ରାମ ଓ ଆମୋଦପ୍ରମୋଦ ପାଆନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଅନ୍ୟମାନେ ଘରକୁ ଆସି, ଯାହା ସେମାନେ କହନ୍ତି, ସେହି ବ୍ୟାପାରରେ ଖେଳାଖେଳି କରି ସମୟ କଟାନ୍ତି । ଯେଉଁ କାମ ଅନ୍ୟ ଅବସ୍ଥାରେ କ୍ଳାନ୍ତିକାରକ ଓ ଚଡ଼ଚଡ଼ା ଲାଗିଥାଆନ୍ତା, ସେହି କାମ କରି ସେମାନେ ମଜା ଓ ଆନନ୍ଦ ପାଆନ୍ତି ।

ଯେତେ ଅଧିକ ଉଦାହରଣ ଘଣ୍ଟାଘଣ୍ଟି କରି ବଢ଼ାଇବା, କାର୍ଯ୍ୟକଳାପକୁ କ୍ରୀଡ଼ା ହେଉ କିମ୍ବା କର୍ମ ହେଉ ଶ୍ରେଣୀଭୁକ୍ତ କରିବା ବା କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପକୁ କେତେବେଳେ କର୍ମ ବା କେତେବେଳେ କ୍ରୀଡ଼ା କହିବା, ସେତେ ଅଧିକ ମୁସ୍କିଲ ଜଣାପଡ଼େ । ଶିକ୍ଷଣ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ କ୍ରୀଡ଼ା ଓ କର୍ମ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ବିଚାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ପାର୍ଥିବ ପରିମାପରୁ କଢ଼ାଯାଇପାରେ । ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ଯେତେ ସୁଦୀର୍ଘ ହେବ—ଦୃଷ୍ଟି ଯେତେ ଅଧିକ ସୁଦୂର ପ୍ରସାରୀ ହେବ, କାର୍ଯ୍ୟକଳାପକୁ କର୍ମ ବୋଲି ବିବେଚନା କରିବା ସେତେ ଅଧିକ ସମ୍ଭବ । ଅପରପକ୍ଷରେ ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ଯେତେ ଅଧିକ କ୍ଷୁଦ୍ର ହେବ—ଦୃଷ୍ଟି ଯେତେ ଅଧିକ ସମୀପବର୍ତ୍ତୀ ରହିବ, କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ ସେତେ ଅଧିକ କ୍ରୀଡ଼ାପ୍ରକୃତିର ହେବା ସମ୍ଭବ । ଯଦି ଜଣେ ପିଲା ପାଠପଢ଼ା ସାରି ବେସ୍‌ବଲ ଖେଳରେ ମାତିଯାଏ ଓ ଖେଳ ସରିଲେ ସେଇଠି ରଖେ, ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟତଃ କ୍ରୀଡ଼ାର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ । କିନ୍ତୁ ସେହି ପିଲାଜଣକ ଯଦି ସମ୍ଭବତଃ ଖେଳରେ ଲାଗିରହିବା ପାଇଁ ଏପରିକି ଅପରାହ୍ଣ ପରେ ବି ସେଥିରେ ଆଖି ରଖି ବେସବଲ୍ ଖେଳରେ ମାତେ, ତେବେ ସେଥିରେ ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ କ୍ରୀଡ଼ାର ସ୍ପର୍ଶ ରହିଲେ ସୁଦ୍ଧା ତାହା କର୍ମଭାବରେ ପରିଗଣିତ ହୁଏ ।

ଅଧ୍ୟବ୍ତନରେ ମଧ୍ୟ ଏହାହିଁ ସତ୍ୟ । ଧରନ୍ତୁ, ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ମିଳି ଗୋଟିଏ କର୍ମାଧାରିତ ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ଅଂଶଭାବରେ ଗୋଟିଏ ଭଣ୍ଡାରଘର ହାତରେ ନିର୍ମାଣ କଲେ ।

ଏହି କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଯେଉଁ ଗଣିତ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଗଲା, ତାହା ଯଦି ଭଣ୍ଡାର-ନିର୍ମାଣ ଯୋଜନାକୁ ଉପଲବ୍ଧି କରିବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ସ୍ୱଳ୍ପ-ମିଆଦୀ ହେବ ଓ କର୍ମଧାରିତ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମଟି ମୋଟାମୋଟିଭାବରେ କ୍ରୀଡ଼ାସଙ୍ଗେ ସମାନ ହୋଇଯିବ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଯଦି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଗଣ ଗଣିତ ପାଠର ଦୀର୍ଘ-ମିଆଦୀ ଗୁରୁତ୍ୱକୁ ଭଣ୍ଡାରଘରଖେଳ ଉପରେ ଲଦିଦିଅନ୍ତି ତେବେ ସେମାନଙ୍କ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ଗୁରୁତର କର୍ମପ୍ରବୃତ୍ତିର ରୂପ ନେଇଯାଏ । ଅତି ଛୋଟପିଲାଙ୍କର ଆଗ୍ରହର କାଳ ଅତି କମ୍ ଏବଂ ତେଣୁ ସେମାନଙ୍କ ଅଧିକାଂଶ ପାଠ କ୍ରୀଡ଼ା ମାଧ୍ୟମରେ ଦିଆଯାଇପାରେ ଓ ସେମାନେ ବଡ଼ ହୋଇଗଲେ ଏହି ମାଧ୍ୟମକୁ ହଟାଇ ଦିଆଯିବା ଆବଶ୍ୟକ । କର୍ମ ବା କ୍ରୀଡ଼ା, ଅବସ୍ଥାଦୃଷ୍ଟିରୁ ଯାହାର ଆବଶ୍ୟକତା ପଡ଼ିବ ତଦନୁସାରେ ଭିତ୍ତି କରି ଦୈନନ୍ଦିନ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ଶିକ୍ଷକ ସ୍ୱଚ୍ଛନ୍ଦରେ ସ୍ଥିର କରିପାରିବେ । ଯେଉଁସବୁ କାର୍ଯ୍ୟର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଏପରି କ୍ଷଣସ୍ଥାୟୀ ଯେ ସେସବୁ ତୁଚ୍ଛ ହୁଏ ଓ ଯେଉଁସବୁ କାର୍ଯ୍ୟ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟବିହୀନ ହୋଇଥିବାରୁ ସେସବୁ ବିରକ୍ତିକର ହୋଇଯାଏ—ଏହି ସବୁ କାର୍ଯ୍ୟ ଶିକ୍ଷାରେ ମହାପାପ ଓ ସେସବୁ ସର୍ବଥା ବର୍ଜନୀୟ ।

ପରିଶେଷରେ ଏଥିପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ଆକର୍ଷଣ କରିବାର କଥା ଏହି ଯେ କେବଳ ଅଭିପ୍ରେରଣା ଦେବାଛଡ଼ା କର୍ମ ଓ କ୍ରୀଡ଼ାର ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ଶିକ୍ଷାଗତ ଗୁରୁତ୍ୱ ରହିଛି । ଉତ୍ପାଦନ-ଅଭିମୁଖୀ କର୍ମର ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯଥେଷ୍ଟ ବିସ୍ତୃତ କୁହାଯାଇଅଛି । କିନ୍ତୁ କ୍ରୀଡ଼ା ଓ କର୍ମର ମଧ୍ୟ ଜ୍ଞାନ-ତାତ୍ତ୍ୱିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ରହିଛି । ଶିକ୍ଷଣର କର୍ମକେନ୍ଦ୍ରିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ, ଏହି ଦୁଇ ପ୍ରଧାନ ମାର୍ଗରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିଥାଏ । ଯଦି ସତ୍ୟର ପ୍ରାୟୋଗିକ ମତ ପୋଷଣ କରାଯାଏ, ତେବେ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ବିଭିନ୍ନ ଉପାଦାନ ଓ କର୍ମର ରଚନା ଓ ହସ୍ତଚାଳନା କରିବା ପାଇଁ କ୍ରୀଡ଼ା ଓ କର୍ମ ଯେଉଁ ସୁଯୋଗ ଦିଏ ତା'ର ପଟାନ୍ତର ନାହିଁ । ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତ ଶକ୍ତିର ବହିର୍ଗମନ ପାଇଁ କ୍ରୀଡ଼ାକୁ ମାଧ୍ୟମରୂପେ ବ୍ୟବହାର କରି ଓ ତଦ୍ୱାରା ଛାତ୍ରମାନେ ଅନଷ୍ଟ ସାଧନରୁ କ୍ଷାନ୍ତ ହୁଅନ୍ତି ବୋଲି ବିବେଚନା କରି ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ କ୍ରୀଡ଼ାର ସ୍ଥାନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ପ୍ରତିପାଦନ କରାଯାଏ, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ କ୍ରୀଡ଼ାର ସ୍ଥାନ ଅତି ଗୌଣ ଓ କ୍ଷୀଣ । କିନ୍ତୁ ପ୍ରାୟୋଗିକ (Pragmatic) ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଯଦି ଆରୋପ କରାଯାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷାସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ କ୍ରୀଡ଼ାର ସ୍ଥାନ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ।

ସମାଜାର୍ଥିକ ଶ୍ରେଣୀ-ବ୍ୟବସ୍ଥା

ଧନର ଉତ୍ପାଦନରୁ ଉଦ୍‌ଭୂତ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନରେ ଯେଉଁ ପାର୍ଥକ୍ୟ ପରିଲକ୍ଷିତ ହୁଏ, ସେଥିପ୍ରତି ଧ୍ୟାନ ଦେବା ଗୋଟିଏ କଥା । ଯାହାହେଉ, ଏହି କଥାରୁ ଦର୍ଶନରେ

ଆହୁରି ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ସମ୍ପର୍କ ଜାତ ହୋଇଅଛି । ପାଠପଢ଼ା ଓ ଅବସର ପାଇଁ ଆବଶ୍ୟକ ଉଦବୃତ୍ତ ଧନ ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଅତି ଅସମାନଭାବରେ ବଣ୍ଟାଯାଇ- ଥାଏ । ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ କୌଣସି ସୁଦୃଢ଼ ବିଭାଜନରେଖା ନ ଥିଲେ ହେଁ ସାଧାରଣତଃ ସେମାନଙ୍କୁ ତିନୋଟି ଶ୍ରେଣୀରେ ଭାଗ କରାଯାଇପାରେ—ଧନୀ, ଦରିଦ୍ର ଓ ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ଶ୍ରେଣୀ । ଏହି ବିଭିନ୍ନ ଶ୍ରେଣୀ ମଧ୍ୟରେ ଜୀବନଯାପନର ମାନରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ହେତୁ ଅବଶେଷରେ ତଦ୍ରୂପ ପାର୍ଥକ୍ୟ ସାଂସ୍କୃତିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରେ ଦେଖାଯାଏ । ଏହିସବୁ ପାର୍ଥକ୍ୟର ବିରୋଧାତ୍ମକ ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ଶିକ୍ଷାରେ ପ୍ରାୟ ଅଧିକାଂଶ ସମୟରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ ।

ବିଭିନ୍ନ ଶ୍ରେଣୀର ସ୍ୱାର୍ଥଜନିତ ପରସ୍ପର ଅସଙ୍ଗତ ଉତ୍ତେଜନା କିପରି ଶିକ୍ଷାରେ ପରିଲକ୍ଷିତ ହୁଏ ଏହାର ବହୁ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଦିଆଯାଇ ପାରେ । ପ୍ରତ୍ୟେକ ଶିଶୁ ତା'ର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ସର୍ବାଧିକ ବିକାଶ ସାଧନ କରୁ, ଏହା ଗ୍ରହଣ କରିନେବା ନୀତି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ନ୍ୟାୟସଙ୍ଗତ, ଏଥିରେ ସନ୍ଦେହ ନାହିଁ । ସମ୍ଭବତଃ, ଏହି ଆଦର୍ଶର ଯଥାର୍ଥ ପରିପୂର୍ତ୍ତି ହୋଇପାରନ୍ତା, ଯଦି ଶିକ୍ଷାରେ ବ୍ୟୟ କରିବା ପାଇଁ ଅମାପ ବଳକା ଧନସମ୍ପତ୍ତି ମିଳନ୍ତା । ବସ୍ତୁତଃ ଏହାର ପରିସୀମା ଅତି ଉତ୍କଟ ହୋଇଥିବାରୁ ଶିକ୍ଷାରୁ ଯିଏ ଯେତେ ପାରେ ଲାଭ ଉଠାଇବା ପାଇଁ ପାଗଳଙ୍କ ପରି ଧାଁଧପଡ଼ କରିବାରେ ସମସ୍ତେ ଉଣା ଅଧିକେ ଲାଗି- ପଡ଼ିଛନ୍ତି । ପୁଞ୍ଜିବାଦୀ ସମାଜରେ ଯେଉଁମାନେ ଅର୍ଥନୀତି କ୍ଷେତ୍ରରେ ବଳଶାଳୀ, ସେଇମାନେହିଁ ସେମାନଙ୍କ ପିଲାଛୁଆଙ୍କ ପାଇଁ ଅତ୍ୟୋପଲବ୍ଧି ସାଧନ କରିବାରେ ସାଧାରଣତଃ ସର୍ବାଧିକ ସାଫଲ୍ୟ ଲାଭ କରିପାରିଛନ୍ତି । ଶ୍ରମଜୀବୀ ସମାଜରେ ଠିକ୍ ଓଲଟା ହୋଇଅଛି । ଉଭୟ ସ୍ଥଳରେ, ନିମ୍ନୋକ୍ତ ଶ୍ରେଣୀକୁ ଅଧାଅଧି ବା ଏତିକି ସେଥିରୁ କମ୍‌ରେ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହେବାକୁ ପଡ଼ୁଛି । କୌଣସି ସ୍ଥଳରେ ପ୍ରତିପତ୍ତି ବିସ୍ତାର କରୁଥିବା ଶ୍ରେଣୀ କେବେହେଁ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଶ୍ରେଣୀଙ୍କର ଶିକ୍ଷାପ୍ରାପ୍ତି ପ୍ରତି ଅନୁଗ୍ରହ ଦେଖାଇ ନାହାନ୍ତି; ବିଶେଷକରି ଯେଉଁଠି ଏହି ଅନୁଗ୍ରହ ସେମାନଙ୍କ ନିଜ ସ୍ୱାର୍ଥରେ ବାଧା ସୃଷ୍ଟି କରିବା ବା କ୍ଷତି କରିବାର ଆଶଙ୍କା ଥାଏ । (୧୦)

ବିଦ୍ୟାଳୟରେ କେତେ ସମୟ ରହି ପିଲାମାନେ ଅଧ୍ୟୟନ କରିପାରିବେ ଓ ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ କି ପ୍ରକାର ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ରହିବ, ଏହା ହେଉଛି ଶିକ୍ଷାର ମୁଖ୍ୟ ସୁଯୋଗ; ଏହି ସୁଯୋଗକୁ ଅଧିକାର କରିବା ଓ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବା ଶ୍ରେଣୀ-ସଂଘର୍ଷର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ । ଏହି ସୁଯୋଗକୁ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ଭୋଗ କରିବା ପାଇଁ କେତେକେ ଯୁକ୍ତି କରନ୍ତି ଓ ସେମାନଙ୍କ ଯୁକ୍ତିର କାରଣ ସ୍ୱରୂପ ସେମାନେ ଦେଖାନ୍ତି ଯେ ପିତାମାତାଙ୍କ ସାମାଜିକ ସୁବିଧା ଅନୁସାରେ ପିଲାଙ୍କର ବୁଦ୍ଧି ସାଧାରଣତଃ କମ୍ ବେଶୀ ହୋଇଥାଏ । ସେହି ବଳରେ ଯେଉଁମାନେ ପ୍ରତିପତ୍ତି ଜାରି କରୁଛନ୍ତି, ସେ ପ୍ରକାର ଅର୍ଥନୀତିକ ଶ୍ରେଣୀକୁ ସଂରକ୍ଷିତ

କରିବାର ଯୁକ୍ତିକୁ ଅନ୍ୟମାନେ ପ୍ରବଳ ବେଗରେ ଖଣ୍ଡନ କରନ୍ତି । ପିତାମାତାଙ୍କର ସାମାଜିକ ସୁବିଧା ଓ ଅସୁବିଧାକୁ ପିଲମାନେ ସାଧାରଣତଃ ଉତ୍ତରାଧିକାରୀ ଭାବରେ ଭୋଗ କରନ୍ତି, ଏହା ସତ୍ୟ; କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ବସ୍ତୁତଃ ଏପରି ଅସହାୟ ଓ ନିଶ୍ଚିହ୍ନ ହୋଇଥାନ୍ତି ଯେ ସେମାନେ ଏହି ସୁବିଧା ଅସୁବିଧାର ଭାଗୀ ହେବା ପାଇଁ ଯୋଗ୍ୟ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ଠିକ୍ ଏହି କାରଣ ହେତୁ ସମାଜରେ ଅବୈତନିକ ଶିକ୍ଷାର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରାଯାଇ ଥାଏ । ତଥାପି, ସୁଯୋଗର ସମତା ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିବାରେ ଏହା ଯଥେଷ୍ଟ ହୋଇଥିବାରୁ ଏହାଦ୍ୱାରା ଅଧାଅଧି ସାଧିତ ହୁଏ । ଯେଉଁମାନେ ଅର୍ଥନୀତି କ୍ଷେତ୍ରରେ ବିଶେଷ ସୁବିଧା ପାଇଛନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ସନ୍ତାନସନ୍ତତି ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନରେ ଦୀର୍ଘକାଳ ରହିପାରନ୍ତି; ଅଥଚ ଯେଉଁମାନେ ନ୍ୟୂନ ସୁବିଧାଭୋଗୀ, ସେମାନଙ୍କ ପିଲାଏ ଅଧିକାଂଶ ସମୟରେ ଶୀଘ୍ର ଶୀଘ୍ର ପାଠଛାଡ଼ି କାମରେ ପଶନ୍ତି ।

କେଉଁ ପିଲା ପାଇଁ କେଉଁ ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ଆବଶ୍ୟକ, ଏହି ନିର୍ବାଚନ ଯଦି ତା'ର ଜନ୍ମଗତ ଧୀଶକ୍ତିକୁ ଛାଡ଼ି ତା'ର ଭବିଷ୍ୟତ ଉନ୍ନତି ଆଶାକୁ ଭିତ୍ତି କରି ସ୍ଥିର କରାଯାଏ ତେବେ ଏହା ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଶୁଭଦାୟକ ନୁହେଁ । ଯେଉଁମାନେ ଦୀର୍ଘ ସାମାଜିକ ଓ ଅର୍ଥନୈତିକ ଶୈଶବର ଆଶା ରଖିଥାନ୍ତି, ସେମାନେ ସାଧାରଣତଃ ଉଦାର ଓ ସାଂସ୍କୃତିକ ଶିକ୍ଷାର ପକ୍ଷପାତୀ, କାରଣ ଏହା ବଳରେ ସେମାନେ ଜୀବନର ପ୍ରଶାସନିକ ଓ ନିର୍ଦ୍ଦେଶକାରୀ ଦାୟିତ୍ୱ ବହନ କରିବା ପାଇଁ ପାରମ୍ପରିକ ଢଙ୍ଗରେ ଯୋଗ୍ୟ ହେବାପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହୁଅନ୍ତି । ଅବଶିଷ୍ଟ ଛାତ୍ରମାନେ ଶୀଘ୍ର ପାଠପଢ଼ା ଛାଡ଼ିଦିଅନ୍ତି; ଫଳରେ ଠେଲି ହୋଇ ବାଣିଜ୍ୟ-ବ୍ୟବସାୟ ଶିକ୍ଷାରେ ପଶନ୍ତି । ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ସମାଜରେ ଅଧୀନତାର ଆସନ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ଏହି ପରିସ୍ଥିତି ଦୁଃଖଦାୟକ ଜଣା ପଡ଼ିଲେହେଁ ଏଥିରୁ ଏକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହେବା ପାଇଁ ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ସମର୍ଥନର ଅଭାବ ନ ଥାଏ । (୧୧) ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅନୁସାରେ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଗୋଟିଏ ସୁବିଧାଭୋଗୀ ଶ୍ରେଣୀକୁ ପ୍ରଶ୍ରୟ ଦିଆଯାଏ; କାରଣ ଅବସର ପାଇବା ଯୋଗୁଁ ଏମାନଙ୍କର ବିଦ୍ୱତ୍ତା ଲାଭ କରିବା ସମ୍ଭବ ହୁଏ । ଏମାନେ ନିଜର ସୌଜନ୍ୟଦ୍ୱାରା ଶିଷ୍ଟାଚାର ଓ ନୀତିର ସୁରକ୍ଷା କରନ୍ତି ଓ ସେମାନଙ୍କ ବିତ୍ତଯୋଗୁଁ ଏମାନେ ଲଳିତକଳାର ପୃଷ୍ଠପୋଷକତା କରନ୍ତି । ଏହାର ଅର୍ଥ ନୁହେଁ ଯେ ଯେଉଁମାନେ ନିରନ୍ତର ପରିଶ୍ରମରେ ଲାଗିଥାନ୍ତି, ସେମାନେ କିଛି ହେଲେ ଶିକ୍ଷା କରନ୍ତି ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଏଥିରୁ ସୁନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ସୂଚିତ ହୁଏ ଯେ ଯାହାର ତାତ୍କ୍ଷଣିକ ଉପାଦେୟତା ରହିଛି, ସେମାନେ ତାହାହିଁ ଶିକ୍ଷା କରନ୍ତି । ଯାହାର ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ସୁଦୂରରେ ଅନୁଭୂତ ହୁଏ, ଏମାନେ ସେସବୁ ଅଧ୍ୟୟନ କରିପାରନ୍ତି—ଏହାହିଁ ଅବସର-ଭୋଗୀ ଶ୍ରେଣୀର ବିଶେଷତ୍ୱ । ଗୋଟିଏ ମହାନ୍ ସଭ୍ୟତା କେବଳ ନିଅଣ୍ଟିଆ ଅର୍ଥନୀତିରେ ଅର୍ଥାତ୍ ହାତରୁ ଆଣି ହାଣ୍ଡିରେ ପୂରାଇ ବଞ୍ଚିରହେ ନାହିଁ, ଗୋଟିଏ ମୁହୂର୍ତ୍ତରୁ ଉତ୍ତର ଆର ମୁହୂର୍ତ୍ତରେ ତିଷ୍ଠି ରହେ ନାହିଁ; କିନ୍ତୁ ଆର୍ଥନୀତିକ ଅଭାବ ଅନଟନ ପରେ ଶହ ଶହ ବର୍ଷଧରି ବଞ୍ଚିରହେ । ସୁବିଧାଭୋଗୀ ଶ୍ରେଣୀକୁ ସମର୍ଥନ କରିବାରେ ଯାହା କୁହାଗଲା, ସେଥିରେ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଅବସରକୁ ଆଳସ୍ୟ

ସଙ୍ଗେ ଗୋଳମାଳ କରଦେବାର ନୁହେଁ । ଅବସରକୁ କାମରେ ଲଗାଇବାକୁ ହେବ, ବିଶେଷତଃ ଶିକ୍ଷାରେ ମନୋନିବେଶ କରି ଗ୍ରୀସ୍ ଦେଶର ଅଧିବାସୀ ଯେପରି କରିଥିଲେ ।

କିନ୍ତୁ ଏ ପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷା ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଗୋଟିଏ ବିପଦ ବାରମ୍ବାର ଦେଖାଦିଏ; ସେ ବିପଦ ହେଉଛି, ଦୈନନ୍ଦିନ କାମଧନ୍ଦାର ସୁଦୂର ପରିଣତି-ସମ୍ବଳିତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବା ଦ୍ୱାରା ସୁବିଧାଭୋଗୀ ଶ୍ରେଣୀ ସେସବୁର ତାତ୍‌କାଳିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣରୂପେ ଅନଭିଜ୍ଞ ହୋଇପାରନ୍ତି । ଏମାନେ ଗଜଦନ୍ତ ମିନାରରେ ରହି ଏପରି ଦୂରେଇ ଯାଆନ୍ତି ଯେ ସ୍ୱାଭାବିକ ପରିସ୍ଥିତିର ମୌଳିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ ପାଇଁ ଯେଉଁ ସୁଯୋଗ ଆସୁଛି ତାହା ଜାଣିପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ଏକଦା ଯେଉଁସବୁ ବିଷୟ ସମାଜର ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ପରିସ୍ଥିତିରୁ ଉପୁଜିଥିଲା ଓ ଏବେ ସେସବୁର ସୁଦୃଢ଼ ପ୍ରତିଷ୍ଠା ନ ଥିଲେହେଁ ଏମାନେ ଏହିପରି ଅବିଚଳିତ ରହି ସେସବୁକୁ ଅନୁଶୀଳନ କରିବାରେ ଲାଗିପଡ଼ନ୍ତି । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବିଚାର କଲେ ଜଣାଯାଏ ଯେ ଉକ୍ତ ଶ୍ରେଣୀର ସଂସ୍କୃତି କେବଳ ଆଲଙ୍କାରିକ ହେବାର ଘୋର ଆଶଙ୍କା ରହିଛି । ଏକଦା ଯେଉଁ ପାଠର ଉପାଦେୟତା ଥିଲା, ତାହା ସେହି ଶ୍ରେଣୀର ନିଦର୍ଶନରୂପେ ପ୍ରଚଳିତ ହୋଇଆସୁଥିବାରୁ ଏହା ସମାଜର ଅପଚୟରୂପେ ଜଣାଯାଏ । ଅନୁପାଦେୟ ଅଧ୍ୟୟନରେ ସମୟ ନଷ୍ଟ କରିବା ହିଁ ମନୁଷ୍ୟପକ୍ଷରେ ଅମିତବ୍ୟୟିତା ଅଟେ । ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ମଧ୍ୟ ଏହି ସୂକ୍ଷ୍ମ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ମିଳେ ଯେ ସେ ନିଷ୍ପୟ ଉଚ୍ଚତର ସାମାଜିକ ଶ୍ରେଣୀର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହୋଇଥିବ; କାରଣ ଏହି ଶ୍ରେଣୀ ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟତ୍ର ଏହି ଜଣାଶୁଣା ଅପବ୍ୟୟ ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ସେହି କାରଣରୁ ପାଠ୍ୟ ତାଲିକାରେ କେତେକ ବିଷୟ ମର୍ଯ୍ୟାଦାସୂଚକ ସ୍ଥାନ ଗ୍ରହଣ କରିଥାଏ, ସେମାନଙ୍କ ଉପାଦେୟତା ଯୋଗୁଁ ନୁହେଁ, ବରଂ ସମାଜର ଉଚ୍ଚତର ଶ୍ରେଣୀର ଅଧ୍ୟୟନ ଯୋଗୁଁ ।

ଏପରିକି ଖୁବ୍ ଅଧିକ ହେଲେ, ଅବସରଭୋଗୀ-ଶ୍ରେଣୀର ସଂସ୍କୃତିରେ ଗୋଟିଏ ଦ୍ୱୈତ ଦ୍ୱୈତବାଦ ନିହିତ ଅଛି । ଶ୍ରମିକଶ୍ରେଣୀର ସଂସ୍କୃତି ହେଉଛି ଏହାର ପ୍ରତିପକ୍ଷ । ଏହି ଶ୍ରମିକଶ୍ରେଣୀ ପରାଧୀନ ବା ସ୍ୱାଧୀନ ହୁଅନ୍ତୁ, କୃଷକ ବା କାରଖାନାର ମଜଦୁର ହୁଅନ୍ତୁ, ଏମାନଙ୍କ ତାଲିମ୍ ଓ ଶିକ୍ଷାକୁ ପୁରାଣାଗତ କାଳରୁ ଉଚ୍ଚତର ଶ୍ରେଣୀ ତୁଳନାରେ ପଛକୁ ପକାଇ ଦିଆଯାଇଅଛି । କର୍ମର ଆବଶ୍ୟକତା ସର୍ବଜନ ସ୍ୱୀକୃତ ହେଲେ ସୁଦ୍ଧା ଏହାକୁ ଏକ ଅପ୍ରୀତିକର ଅନୁଭୂତିରୂପେ ସାଧାରଣତଃ ବିବେଚନା କରାଯାଇଛି । ଦେଖନ୍ତୁ, "ଶ୍ରମ" ଓ "କ୍ଳାନ୍ତି"କୁ କର୍ମର ଏକାର୍ଥବୋଧକ ଶବ୍ଦରୂପେ ନିଆଯାଇଛି । ମୁଣ୍ଡଝାଳ ତୁଣ୍ଡରେ ମାରି ମନୁଷ୍ୟ କାମ କରୁ ବୋଲି ଏପରିକି ଧର୍ମରେ ନିନ୍ଦା କରାଯାଇଛି ଓ କେତେକ ପ୍ରକାର କାମକୁ ନାପସନ୍ଦ କରିବାର ବିଧାନ ରହିଛି । ତଥାପି ଅବସରଭୋଗୀ ଶ୍ରେଣୀର ଶିକ୍ଷାକୁ କୃଷି ଓ ବାଣିଜ୍ୟ ସମାଜରେ ଯେତେ ପ୍ରଶଂସା ଓ ହିଂସା କଲେ ସୁଦ୍ଧା ଏହାକୁ ଅଧିକ ଆଦର କରିବାକୁ ଶିଳ୍ପସମାଜର ଶ୍ରମିକ ସଂସ୍କୃତିରେ ଉତ୍ସାହର ସହିତ ଆହ୍ୱାନ ଦିଆଯାଇଛି ।

ଅବଶ୍ୟ ସାମ୍ୟବାଦରେ ଏହି ଆହ୍ୱାନକୁ ଦୃଢ଼ତା ସହକାରେ ସମର୍ଥନ କରାଯାଇଛି । କିନ୍ତୁ ଏପରିକି ପୁଞ୍ଜିବାଦରେ ସାଧାରଣ ଜନତାର ସଂସ୍କୃତିକୁ ନୂତନ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରାଯାଇଛି । ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ପୁଞ୍ଜିବାଦର ନୈତିକ ଭାବାବେଗ ହେତୁ ଦାବି ହେଉଛି ଯେ ନର ଓ ନାରୀ ସମାଜରୁ ଯେଉଁ ସମର୍ଥନ ପାଆନ୍ତି, ତାର ପ୍ରତିବଦଳରେ ସେମାନଙ୍କୁ ସାମାଜିକ ଦାୟିତ୍ୱ ବହନ କରିବାକୁ ପଡ଼େ । ଏହା ଫଳରେ ଶ୍ରମ ପ୍ରତି ଶ୍ରଦ୍ଧା ବଢ଼ିଛି । (୧୨) ଅସନ୍ତୁଳିତ କାମକୁ ଛାଡ଼ିଦେଲେ ଅନ୍ୟ କୌଣସି କାମ ବର୍ତ୍ତମାନ ଲଜ୍ଜାକର ବିବେଚିତ ହେଉନାହିଁ ।

ଜନସାଧାରଣଙ୍କର ରାଜନୈତିକ ଓ ଅର୍ଥନୈତିକ ମୁକ୍ତି ଧୀରେ ଧୀରେ ସାଧିତ ହେବାରେ ଲାଗିଛି ଓ ଏହା ଫଳରେ ପାଣ୍ଡିତ୍ୟ ଓ ଅବସର ଯେ ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକଙ୍କର ଏକଚାଟିଆ ଅଧିକାର - ଏହି ଧାରଣା ଧ୍ୱଂସ ପାଉଅଛି । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ମସ୍ତିଷ୍କ ଓ ହସ୍ତ ମଧ୍ୟରେ ଏବଂ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଓ ସାମଗ୍ରୀ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି, ଏହାର ଗୁରୁତ୍ୱକୁ ହ୍ରାସ କରିବାରେ ପ୍ରବଳ ଭାବଧାରା ଏବେସୁଦ୍ଧା ରହିଛି । ଜନସାଧାରଣଙ୍କର କର୍ମଜର୍ଜରିତ ସଂସ୍କୃତି ଉପରେ ଆଧାରିତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଅତି ସଙ୍କୀର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ରୁଟିନ୍ ପ୍ରକାରର ଓ ଅଭ୍ୟାସ-ମୂଳକ ହେବାର ଦେଖାଯାଏ । ଏହା ସମ୍ଭବତଃ ଅବଶ୍ୟମ୍ଭାବୀ; କାରଣ ଶ୍ରମିକମାନେ ଯାହା କିଛି ପାଆନ୍ତି ତାହା ମଜୁରି ଲାଗି ପାଆନ୍ତି ଓ ମୁନିବମାନଙ୍କ ସ୍ୱାର୍ଥସାଧନ ପାଇଁ; କିନ୍ତୁ ନିଜ ସ୍ୱାର୍ଥ ପାଇଁ ନୁହେଁ, କାମ କରି ଫଳ ଲାଭ କରନ୍ତି । ଯାନ୍ତ୍ରିକ ଉଦ୍ଭାବନ ଫଳରେ ଶ୍ରମିକର ସଂସ୍କୃତିର ଯେ ଅଧଃପତନ ଘଟିଛି, ଏହା ଯଦି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ ତେବେ ଶ୍ରମ କରିବାର ସମୟକୁ କମାଇଦେଇ ଓ କ୍ଷତିପୂରଣକାରୀ ଅବସରଭୋଗୀ ଜୀବନର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରି ଶିକ୍ଷାଗତ ପରିତ୍ରାଣ କରାଯାଇପାରିବ ।

ମଧ୍ୟବିତ୍ତଶ୍ରେଣୀ ଯେଉଁ ସାଂସ୍କୃତିକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ପୂର୍ତ୍ତି ପାଇଁ ଉଦ୍ୟମ କରି ଆସୁଛନ୍ତି, ସେ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ବିଚାର କରାଯାଇନାହିଁ । ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଏହି ଦଳ ଆପଣାକୁ ଦରିଦ୍ରତର ଶ୍ରେଣୀ ଅପେକ୍ଷା ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ମନେ କରନ୍ତି । ଏମାନଙ୍କର ଉଦାରତା ଓ ମାନବିକତା ପାଇଁ ଏମାନେ ମଧ୍ୟ ଗର୍ବ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି (୧୩) କିନ୍ତୁ ଦୈନ୍ୟ ଓ ଯନ୍ତ୍ରଣା ଦର୍ଶନରେ ଏମାନେ ସାଧାରଣତଃ ପ୍ରକୃତରେ ଦୁଃଖିତ ହେଲେହେଁ ଆର୍ଥନୀତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ଉତ୍କଟତା ଦୂର କରିବା ପାଇଁ ନିଜ ଭୌତିକ ସ୍ୱାଚ୍ଛନ୍ଦ୍ୟ ତ୍ୟାଗ କରିବାକୁ ଅନିଚ୍ଛୁକ ହୁଅନ୍ତି । ଅତି ଉତ୍କଟ ସଙ୍କଟ ବେଳରେ 'ନଥିଲାବାଲା'ଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ବରଂ 'ଥିଲାବାଲା'ଙ୍କ ସପକ୍ଷ ଏମାନେ ହୁଅନ୍ତି । ସାଧାରଣତଃ ଏମାନଙ୍କ ପରିବାରର ପିଲା ସଂଖ୍ୟା କମ୍ ଓ ଏମାନଙ୍କ ଜୀବନ ଯାପନର ମାନ ତଦନୁସାରେ ଉଚ୍ଚ । ଅବସର-ସୁଖ-ଭୋଗରୁ ଦୂରରେ ରହି ଏମାନଙ୍କ ଜୀବନଧାରଣର ମାନ ଯଥେଷ୍ଟ ଉଚ୍ଚ ହୋଇଯାଏ, ଯାହା ଫଳରେ ଏମାନଙ୍କ ପିଲାଙ୍କ ପାଇଁ ଉନ୍ନତ ଶିକ୍ଷାସୁଯୋଗର ଗୁଣ ଗ୍ରହଣ ସେମାନେ କରିପାରନ୍ତି

ନାହିଁ; ତଥାପି ଏମାନଙ୍କ ଜୀବନଧାରଣରେ ମାନ ଯଥେଷ୍ଟ କମ୍ ମଧ୍ୟ ହୁଏ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଏମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଭିଳାଷ ପୂରଣ କରିବାକୁ ସାହାଯ୍ୟ ଏମାନେ ଆବଶ୍ୟକ କରିପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟଦ୍ୱାରା ଧନିକଶ୍ରେଣୀ ସେମାନଙ୍କ ଶିକ୍ଷା ଲକ୍ଷ୍ୟ ସାଧନ କରିବାରେ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରିଛନ୍ତି । ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ଶ୍ରେଣୀର ଅଳ୍ପ କେତେକଙ୍କୁ ବାଦ୍‌ଦେଲେ ସମସ୍ତଙ୍କର ଟଙ୍କା ପଇସା ଏଥିକୁ ପାଏ ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ଘରୋଇ ଉଦ୍ୟମରେ ଯାହା ସେମାନେ କରିପାରିଲେ ନାହିଁ ତାହା ସରକାରୀ ବିଦ୍ୟାଳୟ ମାଧ୍ୟମରେ କରିବାପାଇଁ ସେମାନେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ସାହାଯ୍ୟ ଭିକ୍ଷା କରନ୍ତି । ଏହିପରି ଭାବରେ ସେମାନେ ସରକାରୀ ଶିକ୍ଷାପଦ୍ଧତିର ବିରାଟ ଦୁର୍ଗକୁ ଦୀର୍ଘକାଳ ଚଳାଇ ଆସିଛନ୍ତି ।

ଏହା ହୋଇପାରେ ଯେ ସରକାରୀ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଦ୍ୱାରା ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ଶ୍ରେଣୀ ଅଧିକାଂଶତଃ ସ୍ୱାର୍ଥସାଧନ କରିଥିବାରୁ ଏହି ସବୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଶ୍ରମିକଶ୍ରେଣୀର ବିଶ୍ୱାସ ପୂରାପୂରି ହରାଇ ବସିଛି । ଅତଏବ ସରକାରୀ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପ୍ରଶାସନ ଯେ ନିରପେକ୍ଷ ଓ ସେଥିରେ ଯେ ଆର୍ଥନୀତିକ ଶ୍ରେଣୀର ଝୁଙ୍କି ପଡ଼ି ନାହିଁ, ଏହା କେହି କେହି ଭାବି ପାରନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ଏହାର ଠିକ୍ ଓଲଟା ହେଉଛି ସତ୍ୟର ପରିଚାୟକ । ରାଷ୍ଟ୍ର ସାଧାରଣତଃ ତତ୍କାଳୀନ କ୍ଷମତା ସମ୍ପନ୍ନ ଆର୍ଥନୀତିକ ସ୍ୱାର୍ଥଦ୍ୱାରା ନିୟନ୍ତ୍ରିତ । ଏହା ଯେ କେବଳ ସତ୍ୟ ତାହା ନୁହେଁ, ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ସମସ୍ତ ଅଧ୍ୟୟନରୁ ସ୍ପଷ୍ଟହୁଏ ଯେ ଶିକ୍ଷାସଂସ୍ଥାରେ ଉନ୍ନୋତିଶୀଳ ଆର୍ଥନୀତିକ ସ୍ତରର ପ୍ରତିନିଧିତ୍ୱ ରହିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ସେଥିରେ ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ଓ ଉଚ୍ଚତର ଶ୍ରେଣୀର ସଭ୍ୟ ଅଧିକ ଥାଆନ୍ତି । (୧୪) ଏହି ଦୁଇଟି ଶ୍ରେଣୀ ନିଃସ୍ୱାର୍ଥ ଜନସେବାର ପ୍ରତିବନ୍ଧକ ବୋଲି ବିଚାର କରନ୍ତି ନାହିଁ; ବରଂ ସେମାନେ ଯେଉଁ ଉନ୍ନତ ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗ ଭୋଗକରି ଆସିଛନ୍ତି, ତାହାରି ବଳରେ ସେମାନେ ଶ୍ରେଣୀସ୍ୱାର୍ଥର ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱରେ ରହି ସାଧାରଣ ସୁଖଦୃଷ୍ଟିରୁ ଶିକ୍ଷାନୀତି ସ୍ଥିର କରିବାର ଧାର ଧାରନ୍ତି । ଶିକ୍ଷା-ସଂସ୍ଥାର କୌଣସି ସଭ୍ୟ ଏପରି ନିରପେକ୍ଷ ହୋଇପାରିବେ କି ନାହିଁ, ତାହାହିଁ ଆଲୋଚନାର ମୁଖ୍ୟ ବିଷୟ ।

ଶିକ୍ଷକ ଓ ଆର୍ଥନୀତିକ ଶ୍ରେଣୀର ଆଭିମୁଖ୍ୟ

କେଉଁ ଶ୍ରେଣୀର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ସ୍ଥିର କରିନେବା ଉଚିତ, ସେ ସମ୍ପର୍କରେ ପ୍ରଶ୍ନ ବର୍ତ୍ତମାନ ସମୁପଗତ । ଧରିନିଅନ୍ତୁ, ସାମାଜିକ ଶ୍ରେଣୀ-ବ୍ୟବସ୍ଥା ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା ମୂଲ୍ୟ ପ୍ରଭାବିତ ହୁଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନରେ ଗୋଟିଏ ଶ୍ରେଣୀ-ଆଭିମୁଖ୍ୟ ରହିବା ଉଚିତ କି ? ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ସମାଜର ଦୁଇଟି ଉଚ୍ଚଶ୍ରେଣୀ ସହିତ ଆପଣାକୁ ମିଶାଇ ନେବାର ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ପ୍ରବଣତା ଦେଖାଯାଏ । ଏହି ସମ୍ବନ୍ଧ ରଖିବା ସମ୍ଭବତଃ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସ୍ୱାଭାବିକ, କାରଣ ଶିକ୍ଷକଗୋଷ୍ଠୀ ଅଧିକାଂଶ ସ୍ଥଳରେ ସାଧାରଣତଃ ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ଶ୍ରେଣୀରୁ ଆସିଥାନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ସେହି ପ୍ରକାରର ପ୍ରଭାବଶାଳୀ ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ ଶିକ୍ଷକମାନେ ଆପଣାକୁ ଏକାନ୍ତ ଶିକ୍ଷିତ ବୃତ୍ତିଧାରୀ

ବୋଲି ବିବେଚନା କରିବାକୁ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି; ଶିକ୍ଷିତ ବୃତ୍ତିଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ଓ ଉଚ୍ଚଶ୍ରେଣୀ ସହିତ ମିଶାଇ ନେବାର ମଧ୍ୟ ଦେଖାଯାଏ ।

ଯାହାହେଉ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ପ୍ରକୃତ ସ୍ୱାର୍ଥ ବାସ୍ତବରେ ଶ୍ରମିକ ଓ ମଜୁରିଆମାନଙ୍କ ନିକଟରେ ରହିଛି ବୋଲି ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କୁ ବୁଝାଇଦେବା ପାଇଁ ବରାବର ଚେଷ୍ଟା ଚାଲିଛି । (୧୫) ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଯୁକ୍ତି କରାଯାଏ ଯେ, ବୃତ୍ତିଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରେ ଶିକ୍ଷାବୃତ୍ତି ମର୍ଯ୍ୟାଦାରେ ତଳକୁ ଆସିଯାଏ, କାରଣ ଶିକ୍ଷକମାନେ ସେମାନଙ୍କର ପାରିଶ୍ରମିକ, ସମୟ ଓ ସର୍ତ୍ତକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିପାରନ୍ତି ନାହିଁ, ଯେପରିକି ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ବୃତ୍ତିରେ କରାଯାଏ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଯେହେତୁ ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ଉପକରଣ ଓ ସାଧନସାମଗ୍ରୀ ନିଜର କରି ରଖି ନ ଥାନ୍ତି, ତେଣୁ ଯୁକ୍ତି କରାଯାଏ ଯେ ସେମାନେ ପୁରାପୁରି ଓ ସିଧାସଳଖ ମଜୁରିଆ ଅଟନ୍ତି ଓ ସେମାନଙ୍କୁ କୌଶଳୀ ବ୍ୟବସାୟୀ ଭାବରେ ସଂଗଠିତ କରିବା ଉଚିତ । (୧୬) ମୌଳିକ ଢଙ୍ଗରେ ସେମାନଙ୍କୁ ସଙ୍ଗଠିତ କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ସେମାନେ ଅର୍ଥନୈତିକ ଢଙ୍ଗରେ ସଙ୍ଗଠିତ ହୁଅନ୍ତି । ଜ୍ଞାନତତ୍ତ୍ୱ ଅବହିତ ହେବା ଓ ତାକୁ କାର୍ଯ୍ୟରେ ପରିଣତ କରିବା ଯେପରି ଦୁଇଟି ମିଥ୍ୟା ଦ୍ୱୈତବାଦ, ଠିକ୍ ସେହିପରି ଶିକ୍ଷକ ସଙ୍ଗଠନରେ ମଜୁରିଆ ଓ ବୁଦ୍ଧିଜୀବୀ—ଏହି ପ୍ରକାରର ଦ୍ୱୈତବାଦ ମଧ୍ୟ ବୃଥା । (୧୭) ଅଧିକନ୍ତୁ କେବଳ ଶ୍ରମିକମାନଙ୍କ ସହିତ ଯୋଗଦାନ କରି ଶିକ୍ଷକମାନେ ଏପରି ଏକ ଅବସ୍ଥାକୁ ଆସିବାରେ କୌଶଳ ସହିତ ନିର୍ବାହ କରିପାରିବେ, ଯେଉଁଠିକି ଭବିଷ୍ୟତର ସାମାଜିକ ପୁନର୍ଗଠନରେ ସେମାନେ ନିଜର ପ୍ରଭାବ ପକାଇ ପାରିବେ; ବିଶେଷ କରି ଯଦି ସେହି ପୁନର୍ଗଠନ ଗୋଟିଏ ବୈପ୍ଳବିକ ଢଗରେ ଚାଲେ । ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିକ୍ଷକମାନେ ଆପଣାକୁ ଗୋଟିଏ ବୃତ୍ତିଧାରୀ ସମାଜ ବୋଲି ଭାବିବାରେ ଅଭ୍ୟସ୍ତ ହୋଇ ଆସିଛନ୍ତି, ଯାହାକୁ ଶ୍ରମାଭିମୁଖୀ କରାଗଲେ ସେମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଗୋଟିଏ ବୌଦ୍ଧିକ ଓ ଆବେଗିକ ପୁନଃ ସମାଯୋଜନ ଆବଶ୍ୟକ ହେବ ।

ସେହି ଶ୍ରେଣୀ ବିଭେଦ ଓ ଜ୍ଞାନତତ୍ତ୍ୱରେ ଦ୍ୱୈତବାଦ ମଧ୍ୟରେ କୌଣସି ପ୍ରକାର ଯେ ମେଳ ଅଛି, ଏହା କେତେକ ଦାର୍ଶନିକଙ୍କୁ ସୁଦୂରପରାହତ ବୋଲି ଜଣାପଡ଼େ । କିନ୍ତୁ ଏହାଛଡ଼ା ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ଯୁକ୍ତି କରନ୍ତି ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟ, ବିଶେଷ କରି ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ସବୁ ଲୋକଙ୍କର; ତେଣୁ ଶିକ୍ଷକମାନେ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ଆର୍ଥନୀତିକ ଶ୍ରେଣୀର ପ୍ରିୟପ୍ରାଜ ହେବା ଅନୁଚିତ । ଶିକ୍ଷକମାନେ ଅଜାଣତରେ କିମ୍ବା ବିନା ବିଚାରରେ ବିଶ୍ୱାସଘାତକତା କରି ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ଶ୍ରେଣୀର ଆଭିମୁଖ୍ୟକୁ ଗ୍ରହଣ କରି ପାରନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ଯେତେବେଳେ ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର କେଉଁ ଶ୍ରେଣୀ ପ୍ରତି ସହାନୁଭୂତି ରହିବା ଉଚିତ, ଏହି ବିଷୟରେ ଜାଣିଶୁଣି କରିବେ, ସେତେବେଳେ ସେମାନେ ସାଧାରଣ ଲୋକଙ୍କର ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱରେ ରହି କୌଣସି ବା ସବୁ ଶ୍ରେଣୀ ପ୍ରତି ମମତାକୁ ପରିତ୍ୟାଗ କରିବା ପାଇଁ ଯତ୍ନ କରିବା ଉଚିତ । ଅନ୍ୟଥା ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ଏହାର ସାଧାରଣ ସ୍ୱଭାବ କିପରି ରକ୍ଷା କରିବ ?

ଯଦି ସେମାନେ ପରିଦର୍ଶକ ଓ ପ୍ରଶାସକଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ପ୍ରପୀଡ଼ିତ ହୋଇ ନିଜକୁ ଗୋଟିଏ ବୌଦ୍ଧିକ ଶ୍ରମଜୀବୀଶ୍ରେଣୀ ବୋଲି ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି, ଆଉ ମଧ୍ୟ ଯେଉଁ ପରିଦର୍ଶକ ଓ ପ୍ରଶାସକଙ୍କ ତୁଳନା ପରି ଶିକ୍ଷାର ପୁଞ୍ଜିପତିଗୋଷ୍ଠୀ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରାଯାଇପାରେ, ତେବେ ଯୁବ-ସମ୍ପ୍ରଦାୟଙ୍କ ସଫଳ ଶିକ୍ଷଣ ଅଭିଜ୍ଞତା ପାଇଁ ଏହି ଦୁଇ ଦଳ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ଘନିଷ୍ଠ ସହଯୋଗ ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକ ତାକୁ ଛିନ୍ନ କରିବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଠିକ୍ ନୁହେଁ । (୧୮) ଏ କଥା ନିଶ୍ଚିତ ଯେ ଏହି ଦୁଇ ଦଳ ମଧ୍ୟରେ ଖବର ଉନ୍ମୁକ୍ତ ଆଦାନ-ପ୍ରଦାନକୁ ବାଧା ଦେବା ଶିକ୍ଷାଦୃଷ୍ଟିରୁ ବିପଜ୍ଜନକ ।

ଯଦି ଶ୍ରେଣୀ ଶ୍ରେଣୀ ମଧ୍ୟରେ ପ୍ରାଚୀରକୁ କୋହଳ କରିବାର ଚେଷ୍ଟା କରାଯାଏ, ତେବେ ଅଧିକାଂଶ କ୍ଷେତ୍ରରେ **ଏହା** ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାରେ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଆଭିମୁଖ୍ୟ ସୁଦୃଢ଼ ହେବ । ଗଣତନ୍ତ୍ର ଯେ ଶ୍ରେଣୀ ଶ୍ରେଣୀ ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ପାର୍ଥକ୍ୟକୁ ସମୂଳେ ନଷ୍ଟ କରିଦିଏ, ଏହା ବହୁ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଧରି ନିଆଯାଏ । ମାର୍କସୀୟ ଶ୍ରେଣୀ-ସଙ୍ଘର୍ଷର ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେଉଛି, ଶ୍ରେଣୀହୀନ ସମାଜ-ସୃଷ୍ଟି କରିବା, ଯେଉଁ ସମାଜରେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲୋକ ତାର ସାମର୍ଥ୍ୟ ଅନୁଯାୟୀ ଶିକ୍ଷା ଲାଭ କରିବାର ସୁଯୋଗ ପାଇପାରିବ । ଉପରୁ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଏହା ଜଣାପଡ଼େ, ସତେ ଯେପରି ସାମ୍ୟବାଦ ଓ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଏହି ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନ ଦୁଇଟି ପରସ୍ପରଠାରୁ ଏତେଦୂର ପୃଥକ୍ ନୁହେଁ । ମାର୍କସୀୟ ସମାଜ ଶ୍ରେଣୀହୀନ; କାରଣ ଶ୍ରେଣୀ-ସଙ୍ଘର୍ଷ ଫଳରେ କେବଳ ଗୋଟିଏ ଶ୍ରେଣୀ ଅର୍ଥାତ୍ ଶ୍ରମିକ ଶ୍ରେଣୀ ବଞ୍ଚିରହେ । (୧୯) ଯାହାହେଉ କେବଳ ଗୋଟିଏ ଶ୍ରେଣୀର ଅଧିନାୟକତ୍ୱକୁ ଗୋଟିଏ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ମତର ସୁଦୃଢ଼ତା ସୂଚିତ ହୁଏ । ସାମାଜିକ ସଂଘର୍ଷ ସମ୍ପର୍କରେ ଯେଉଁ ପ୍ରମାଣ ମିଳେ ସେଥିରୁ ଗୋଟିଏ ଦଗର ସୂଚନା ମିଳେ । ଏହି ପ୍ରକାର ସ୍ଥିତିର ଶିକ୍ଷାଗତ ଅନୁଶୀଳନୀ ଏହା ହେଉଛି ଯେ ଉପଦେଶଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା ଦେବାକୁ ହେବ । ପରିଶେଷରେ ଏପ୍ରକାର ପ୍ରଣାଳୀର ଗଣତନ୍ତ୍ର ସହିତ ଖୁବ୍ କମ୍ ସମ୍ପର୍କ ରହିବ; କାରଣ ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ଏହା ସର୍ବବାଦୀ-ସ୍ୱୀକୃତ ଯେ ପୁରୋହିତଶ୍ରେଣୀ ହୁଅନ୍ତୁ, ସୈନ୍ୟ-ସାମନ୍ତ ହୁଅନ୍ତୁ, ଗୋଟିଏ ରାଜନୀତିକ ଶ୍ରେଣୀ, ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ବା ଶ୍ରମିକଶ୍ରେଣୀ ହୁଅନ୍ତୁ—ଶିକ୍ଷାନୀତି ସ୍ଥିରକାଳରେ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ପ୍ରଭିନ୍ନ ସ୍ୱାର୍ଥକାମୀ ଶ୍ରେଣୀର ନିଜ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବାଧା ଓ ସୀମା ରହେ ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ଏହା ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଶିକ୍ଷାଗତ ଅନୁଶୀଳନୀ ହେଉଛି ଯେ ବୁଦ୍ଧିର ସାମାଜିକ ରୂପାୟନ କରାଯିବ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା କୌଣସି ଗୋଟିଏ ଦଳ ଏହାର ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଜ୍ଞାନ ଯୋଗୁ ଅନ୍ୟ ଦଳକୁ ଶୋଷଣ କରିପାରିବେ ନାହିଁ । (୨୦)

ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସମ୍ପତ୍ତି ଲାଭପ୍ରତ୍ୟାଶା

ଶିକ୍ଷାର ଶ୍ରେଣୀ-ବ୍ୟବସ୍ଥା ସହିତ ଜଡ଼ିତ ଅନ୍ୟ ଏକ ସମସ୍ୟା ରହିଛି, ଯାହାର ବିଶ୍ଳେଷଣ ଆବଶ୍ୟକ । ସେ ସମସ୍ୟା ହେଉଛି ସମ୍ପତ୍ତିର ମାଲିକାନା ଓ ଉତ୍ପାଦନର

ଅନୁପ୍ରେରଣା । ପୁଞ୍ଜିବାଦ ପଦ୍ଧତିରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ମାଲିକାନା ଓ ନିଜେଚ୍ଛାର ଏକ ସଂକ୍ଷିପ୍ତ ବର୍ଣ୍ଣନା ନିମ୍ନମତେ ଦିଆଯାଇପାରେ । ନିଜର ପରିଶ୍ରମ ପାଇଁ ଯାହା ପୁରସ୍କାର ଦିଆଯାଏ, ତାହାହିଁ ମାଲିକାନା । ପରିଶ୍ରମର ଫଳ ଲାଭ ବିଷୟରେ ନିଶ୍ଚିତ ନ ହେବାଯାଏ, ପ୍ରଶ୍ନ ହେବ ପରିଶ୍ରମ କରିବାଟା ଯଥାଯଥ ହେଉ କି ? ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ମନୁଷ୍ୟ ଯେତେ ପାରେ ବା ଇଚ୍ଛା କରେ ତଦନୁସାରେ ଧନ-ସମ୍ପତ୍ତି ସଞ୍ଚୟ କରି ରଖିବାକୁ ନିଜର ସହକର୍ମୀଙ୍କ ସହିତ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତା କରିବାରେ ସେ ସ୍ୱାଧୀନ ହେବାକୁ ଚାହେଁ । ଜଣେ ଅନ୍ୟ ଜଣକ ପାଇଁ କାମ କଲେ ଶେଷୋକ୍ତ ଲୋକଟି ନିଯୋକ୍ତା ଓ ପ୍ରଥମୋକ୍ତ ହେଉ କର୍ମଚାରୀ, ନିଯୋକ୍ତା କର୍ମଚାରୀଙ୍କୁ ମଜୁରି ଦିଅନ୍ତି ଓ ବଳକାକୁ ଲାଭରୂପେ ନିଜ ପାଇଁ ରଖନ୍ତି । ବସ୍ତୁତଃ ଲାଭର ପ୍ରତ୍ୟାଶା ନଥିଲେ, କୌଣସି ବ୍ୟବସାୟ ଚାଲିପାରେ ନାହିଁ ବୋଲି କୁହାଯାଏ । ପରିଶେଷରେ ଅର୍ଜିତ ଧନକୁ ନିଜ ଇଚ୍ଛାରେ ବିନିଯୋଗ କରିବାର ଅଧିକାର ମାଲିକର ଥାଏ । ଏପରିକି ମୃତ୍ୟୁ ପରେ ବି ସଞ୍ଚିତ ଧନର ଉପଯୋଗ କିପରି କରାଯିବ—ଏହାର ଭବିଷ୍ୟତ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ପାଇଁ ଉଇଲ୍‌ର ଲିପିବଦ୍ଧ କରାଯାଏ ।

ଅର୍ଥନୀତିରେ ଅବାଧ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାର ଲାଭଖୋର ମନୋଭାବ ଯାହା, ଶିକ୍ଷାରେ ତାହାର ପ୍ରତିରୂପ ହେଉଛି ଛାତ୍ରମାନଙ୍କର ଅଭିରୁଚି, ଛାତ୍ର-ଅଭିକ୍ରମ, ଛାତ୍ର-ସ୍ୱାର୍ଥସିଦ୍ଧି ଏବଂ ଛାତ୍ର-ଆତ୍ମପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନତା ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟିଦେବା । ଅଧିକ ବାସ୍ତବଭାବରେ ବିଚାର କଲେ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଆସିବାର ମୁଖ୍ୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେଉଛି, ଅର୍ଥ ଉପାର୍ଜନ କରିବା, ନିଜର ଆର୍ଥିକ ଶ୍ରେଣୀ-ମର୍ଯ୍ୟାଦାକୁ ଉନ୍ନତ କରିବା, "ଚଳିଯିବା" ପରି ଜଣାଯାଏ । କେବଳ ଯେ ଚଳିଯିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା, ତାହା ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଏହା ଅଗ୍ରସର ହେବା ପାଇଁ ମଧ୍ୟ । ବାଣିଜ୍ୟ-ବେପାରରେ ଯେପରି ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତା ଚାଲିଛି, ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ନମ୍ବର ପାଇଁ, ପୁରସ୍କାର ପାଇଁ, ସେପରି ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତା । (୨୧) ପିଲାମାନେ ସେମାନଙ୍କର ଶକ୍ତିରେ ଗର୍ବ କରିବାକୁ ଶିଖନ୍ତି ନାହିଁ;କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ଯେ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଶକ୍ତିଶାଳୀ ଏହିଥିରେ ଗର୍ବ କରନ୍ତି । ଯେଉଁମାନଙ୍କର ସାମର୍ଥ୍ୟ କମ୍, ସେମାନେ ଅନେକ ସମୟରେ ନିଜକୁ ହୀନମନ୍ୟ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ଓ ଏହାଦ୍ୱାରା ବଳହୀନ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି । ବାସ୍ତବରେ ଯଦି କୌଣସି ଅସ୍ଥିର-ଚିତ୍ତ ସଙ୍ଗୀକୁ ଜଣେ କେହି ଛାତ୍ର ସାହାଯ୍ୟ କରୁଥିବାର ଜଣାପଡ଼େ, ତେବେ ଏହା ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଅପରାଧ ବୋଲି ପରିଗଣିତ ହୁଏ । ଲୋକମାନେ ଯେତେବେଳେ ଜୋର ଦିଅନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରୟୋଗାତ୍ମକ ହେବା ଉଚିତ, ସେମାନେ ସାଂସାରିକ ଜୀବିକାର୍ଜନ, ଏହି ସଂକୀର୍ଣ୍ଣ ଅର୍ଥରେ ବୁଝନ୍ତି । ପ୍ରୟୋଗାତ୍ମକ ହେବାର ବ୍ୟାପକ ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ଶିକ୍ଷା ଆପଣାର କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାର ଦିଗ୍‌ବଳୟକୁ ସଂପ୍ରସାରିତ କରିବାର ରୀତି—ଏହି ଅର୍ଥଟି କ୍ରମେ ଦୃଷ୍ଟିର ଅନ୍ତରାଳକୁ ଚାଲିଯାଉଛି । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସାଫଲ୍ୟର ପ୍ରେରଣାକୁ ଏତେ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦିଆଯାଏ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଉତ୍କର୍ଷ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା, ସର୍ବଜନ-କଲ୍ୟାଣ ସହିତ ସମାନ ବୋଲି ଧରି ନିଆଯାଏ ।

କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ଏହି ପଦ୍ଧତି ଯେ ଶିଶୁମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଦୃଢ଼କରି ଏହା ବିସ୍ତାର କରାଯାଏ । (୨୨) ଉଦ୍ୟୋଗରେ ତଥା ବାଣିଜ୍ୟରେ ଯେଉଁ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାମୂଳକ କାର୍ଯ୍ୟ ଚାଲେ, ତାହାକୁ ସମର୍ଥନ କରିବାକୁ ଯାଇ କେତେକ ଲୋକ ଡାରଉଇନ୍‌ଙ୍କ ବିବର୍ତ୍ତନବାଦକୁ ଉଲ୍ଲେଖ କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଏହା ଅଧିକ ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରେ, ଡାରଉଇନ୍ ଉଦ୍ଭିଦ ଜୀବନ ପାଇଁ ସଂଘର୍ଷର ଯେଉଁ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଆବିଷ୍କାର କରିଥିଲେ, ସେଥିପାଇଁ ସେ ତତ୍କାଳୀନ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାମୂଳକ ଆର୍ଥନୀତିକ ମତବାଦଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ହୋଇଥିଲେ । ପ୍ରୋଟେଷ୍ଟାଣ୍ଟ ଆନ୍ଦୋଳନ ଓ ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ପର୍ଯ୍ୟାୟରେ ଆର୍ଥନୀତିକ ଜୀବନ ଏପରି କଠୋର ଓ ଚରମ ସାମରିକ ଶାସନର ଅଧୀନ ହୋଇଥିଲା ଯେ ସେଥିରୁ ମୁକ୍ତିଲାଭ କରିବାର ପୃଷ୍ଠଭୂମିରେ ସ୍ୱାର୍ଥସାଧନର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ବୋଲି ପସନ୍ଦ କରାଯାଇପାରେ । ଠିକ୍ ସେହିପରି ଭାବରେ ଆତ୍ମନିର୍ଭରଶୀଳତା ଓ ଆତ୍ମପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ବ୍ୟକ୍ତିର ଶକ୍ତିକୁ ବିକାଶ କରିବା ଯେ ଗୋଟିଏ ଆଶୀର୍ବାଦ ଏହା ଶିକ୍ଷାରେ ପ୍ରମାଣ କରାଯାଇପାରେ । (୨୩) ପଚିଶିରେ ଏକ ସାମ୍ପ୍ରଦାୟିକ ସମାଜରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଶକ୍ତି ପ୍ରତି ଯେଉଁ ଦୃଷ୍ଟି ଦିଆଗଲା ଓ ତଦ୍ୱାରା ପ୍ରାକୃତିକ ସମ୍ବଳର ସାମ୍ରାଜ୍ୟ ଆୟତ୍ତ କରିବାର ଉଦ୍ୟମ ଯେ ପ୍ରକାଶ ପାଇଲା—ଏହାକୁ ଶୁଦ୍ଧ ସାମାଜିକ ସେବାରୂପେ ଧରାଯାଏ । ଏହାଦ୍ୱାରା ଅଳସୁଆ ଉଚ୍ଚାଭିଳାଷୀ ଏବଂ ମିତବ୍ୟୟୀ ଓ ଲକ୍ଷ୍ମୀଛଡ଼ା ଏମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ବୈଷମ୍ୟ ଦେଖାଗଲା ସେଥିରୁ ଏକ ପ୍ରଶଂସନୀୟ ନୈତିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ସୂଚିତ ହେଲା । ସୁତରାଂ ଗୋଟିଏ ପୁଞ୍ଜିବାଦୀ ସମାଜରେ ଶ୍ରମଶୀଳତା, ମିତବ୍ୟୟିତା ଆଦି ବ୍ୟକ୍ତିଗତଗୁଣ ଧର୍ମଶିକ୍ଷା ତଥା ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷାର ଯେ ପ୍ରଧାନ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ, ଏଥିରେ ବିଶେଷଭାବେ ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟ ହେବାର କିଛି ନାହିଁ ।

ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଲାଭ ଉଠାଇବା ପଦ୍ଧତିରେ ଶିକ୍ଷା ଯେ ଅନ୍ୟତମ ଅନୁଷଙ୍ଗ, ଏହାକୁ ଉପେକ୍ଷିତ କରାଯାଇ ନ ପାରେ । ଏହି ପଦ୍ଧତିର ଗୋଟିଏ ବିଚିତ୍ର କଥା ହେଉଛି ଯେ ପୁଞ୍ଜିବାଦୀ ଉତ୍ପାଦନ ମୁଖ୍ୟତଃ ଲାଭ ପାଇଁ ଏବଂ କେବଳ ଗୌଣଭାବରେ ଉପଯୋଗ ପାଇଁ । ଉତ୍ପନ୍ନ ସାମଗ୍ରୀ ଉପଯୋଗ କରାଯାଏ କେବଳ ଯଦି ସେଥିରେ ଲାଭ ପାଇବାର ଆଶା ଥାଏ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ସାଧାରଣତଃ ଯେଉଁସବୁ ଦ୍ରବ୍ୟରୁ ସର୍ବାଧିକ ଲାଭ ମିଳିବ କେବଳ ସେହି ସବୁ ଦ୍ରବ୍ୟର ଉତ୍ପାଦନ କରାଯାଏ । ଚଳଚ୍ଚିତ୍ର, ରେଡ଼ିଓ, ଟେଲିଭିଜନ (୨୪) ପ୍ରଭୃତି ହେଉଛି ବିଦ୍ୟାଳୟ-ବହିର୍ଭୂତ ଶିକ୍ଷାକାରକ ସାମଗ୍ରୀ । ଶିକ୍ଷା ପ୍ରତି ଏସବୁର ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ରହିଛି, ବ୍ୟବସାୟରେ ଏହି ଲକ୍ଷଣ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ଦେବାର କଥା । ଜନସାଧାରଣଙ୍କର ମତାମତକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରିବାରେ ଏଥିରୁ ବାଣିଜ୍ୟିକ ଉପକାର ମିଳୁଥିଲେ ହେଁ ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଗତ ଅନୁଷଙ୍ଗର ପରିଣତି ବିଶେଷ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ । ବର୍ତ୍ତମାନର ବିସ୍ତାର ପାଇଁ ସତର୍କ ଦୃଷ୍ଟି ଦେବାର କଥା ଯେ ଯେଉଁମାନେ ଶିକ୍ଷାର ପରିଣତିକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରନ୍ତି, ସେମାନେ ଅନେକ ସମୟରେ ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଦ୍ୱାରା

ପରିପ୍ରକାଶିତ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ଲାଭ ପାଇବାର ଆବଶ୍ୟକତା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପରିଗୃହୀତ କରନ୍ତି । ଉଭୟ ଯୁବ-ସମ୍ପ୍ରଦାୟରେ ଓ ପ୍ରୌଢ଼ ସମାଜରେ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ମାନବିକ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ବିକାଶ ପାଇଁ ଏହା ନିଶ୍ଚିତ କରେ କି ନାହିଁ, ଏହା ଅଧିକାଂଶ ସମୟରେ ପ୍ରଶ୍ନବାଚୀ ହୋଇ ରହେ ।

ବାଣିଜ୍ୟିକ ଓ ଶିକ୍ଷାଗତ ସ୍ୱାର୍ଥସାଧନରେ ଏହି ଯେଉଁ ବିଭ୍ରାନ୍ତି ଦେଖାଯାଏ, ତାହା ଅନେକ ସମୟରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ମଧ୍ୟରେ ଧୀରେ ଧୀରେ ପ୍ରବେଶ କରେ । ଉଦାହରଣ-ସ୍ୱରୂପ, ଶୈକ୍ଷିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅନୁସରଣ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପର୍ଯ୍ୟାଲୋଚନା କଲେ କେତୋଟି ବିଷୟ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଓ ଏହି ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ଛାତ୍ର ତଥା ଜନସାଧାରଣଙ୍କର କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନର ଭୂମିକାରୂପେ ଗୁରୁତ୍ୱରଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରାଗଲେ ଯେପରି ଉଦ୍ୟମୀମାନଙ୍କର (entrepreneur) ଲାଭ ପାଇବାର ଆଶାରେ ବାଧା ହଏ । ସେ ଯଦି ପ୍ରତିବାଦ କରିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି, ତେବେ ଉଦ୍ୟମୀଙ୍କୁ ସ୍ଥିର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ନିଜର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଲାଭ ଓ ପରବର୍ତ୍ତୀ ବଂଶଧରଙ୍କ ଶିକ୍ଷା ମଧ୍ୟରୁ କେଉଁଟି ଭବିଷ୍ୟତରେ ଅଧିକ ମଙ୍ଗଳଦାୟକ । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସ୍ୱାର୍ଥ ଓ ସାମାଜିକ ସ୍ୱାର୍ଥ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିବା ପାଇଁ ତାଙ୍କର ସ୍ୱଭାବତଃ ଯେଉଁ ବିଭ୍ରାନ୍ତି ହୁଏ, ସେଥିରୁ ଅନେକେ ଭୟ କରନ୍ତି ଯେ ବୁଦ୍ଧିମତ୍ତାକୁ ସ୍ୱାଧୀନଭାବରେ ନିୟୋଗକରିବାର ଏକ ପରମଶତ୍ରୁ ହେଉଛି, ଲାଭ କରିବା ପଦ୍ଧତି । ଲାଭ କରିବା ପଦ୍ଧତିର ଆଉ ଗୋଟିଏ ଫଳ ହେଉଛି, ଏହା ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ କେଉଁ ପ୍ରକାରର କାମ କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ କରେ । ଲାଭ କରିବା ପଦ୍ଧତିରେ ପ୍ରଥମେ ବିନିମୟ ପ୍ରତି ଏବଂ କେବଳ ଗୌଣଭାବରେ କାମର ଗୁଣ ବା ମାନ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ଦିଆଯାଉଥିବାରୁ ଅଭିଯୋଗ କରାଯାଏ ଯେ ଛାତ୍ରମାନେ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା କେବଳ 'ଚଳିଯିବା ଭଳି' କାମ କରିବା ପାଇଁ ଉଦ୍ବୁଦ୍ଧ ହୁଅନ୍ତି । (୨୫)ସମ୍ଭବତଃ ଏହାହିଁ ଶିକ୍ଷାରେ ପ୍ରୟୋଗବାଦର ପ୍ରଭାବର ଯେତିକି ଦୋଷ, ଲାଭ-ପ୍ରତ୍ୟାଶା ପଦ୍ଧତିର ସେତିକି ଦୋଷ । ସର୍ବପ୍ରଥମେ ପ୍ରୟୋଗବାଦକୁ କୌଣସି ଗୋଟିଏ କାମର 'ଟଙ୍କା-କଉଡ଼ି ମୂଲ୍ୟ' ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ଥାପନ ବୋଲି ବର୍ଣ୍ଣନା କେବଳ ଲକ୍ଷଣିକ ସ୍ତରରେ କରାଯାଉଥିଲା । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଲାଭର ପ୍ରାୟୋଗିକ ଗୁଣ ବିଷୟ ଲୋକଦୃଷ୍ଟିରୁ ଦୂରେଇ ଯାଇନାହିଁ । ଉଭୟ ସ୍ଥଳରେ ସୁନ୍ଦର କର୍ମ ନୈପୁଣ୍ୟର ଉତ୍ସାହପ୍ରଦ ଆଦର୍ଶ ସ୍ଥାୟୀ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରୂପରେ ଲୋକମାନସରୁ ଅପସରିଯିବାର ବାସ୍ତବ ବିପଦ ରହିଛି ।

କୌଣସି ଏକ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ବିପଣୀ ଅର୍ଥନୀତିରେ (market economy) ଯେତେବେଳେ ଲାଭ ହୁଏ, ସେତେବେଳେ ମନୁଷ୍ୟମାନଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ସାମଗ୍ରୀ ପୁଞ୍ଜିରେ ସେହି ଲାଭର ପୁନର୍ଲଗାଣ କରିବା ସହଜ ହୁଏ । ଅର୍ଥାତ୍ ଲୋକମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ପୁଞ୍ଜି ବସ୍ତୁ ଉତ୍ପାଦନରେ ଲଗାଣ କରାଯାଏ । ଏହାର କାରଣ ହେଉଛି ଯେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଅର୍ଥନୀତିରେ ଉପଭୋଗ ଅପେକ୍ଷା ଉତ୍ପାଦନ

ଉପରେ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଏ, ଯେହେତୁ ଉପଭୋଗରୁ କ୍ଷାନ୍ତ ରହି ସମ୍ବଳଦ୍ୱାରା ହିଁ ପୁଞ୍ଜିର ଜମା କରାଯାଏ । ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ଶିକ୍ଷାରେ ଲଭର ବ୍ୟୟ, ଭବିଷ୍ୟତରେ ଅଧିକ ଉତ୍ପାଦନର ପ୍ରତ୍ୟାଶା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଉପଭୋଗ ପରି ଜଣାଯାଏ । ଫଳତଃ ଏହା ପୁଞ୍ଜି ଲଗାଣ ଭାବରେ ନ୍ୟୁନ ଜଣାପଡ଼େ । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଲଭ ପ୍ରାୟ ଆପଣା ଗ୍ରୁଏଁ ପୁଞ୍ଜି ନିୟୋଜନରେ ଲାଗିଯାଏ; କିନ୍ତୁ ଏପରି ସ୍ଥଳେ ଲଭକୁ ଶିକ୍ଷାରେ ଲଗାଇବା ପାଇଁ ସେପ୍ରକାର ସ୍ୱୟଂଚାଳିତ ପ୍ରକ୍ରିୟା ନ ଥାଏ । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଦାନ ବ୍ୟତୀତ ଏହିସବୁ ଲଭକୁ ଶିକ୍ଷାରେ ଲଗାଇବା ପାଇଁ ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ କର ଧାର୍ଯ୍ୟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିଥାଏ । ସାମଗ୍ରୀ-ପୁଞ୍ଜିରୁ ଲବ୍ଧ ପ୍ରତ୍ୟାୟ ପରି ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରତ୍ୟାୟକୁ ଯଦି ବ୍ୟକ୍ତି ନିରପେକ୍ଷ ଭାବରେ ହିସାବ କରାଯାଇପାରନ୍ତା ତେବେ ସମ୍ଭବତଃ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଓ ସାଧାରଣ ଲଗାଣ ମଧ୍ୟରେ କୌଣସି ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହନ୍ତା ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାରେ ମାନବିକ ପୁଞ୍ଜି ନିୟୋଜନର ପ୍ରତ୍ୟାୟ ଏପରି ବ୍ୟକ୍ତିସାପେକ୍ଷ ଯେ ଏହାର ସମ୍ଭାବନାକୁ ହେୟ ଜ୍ଞାନ କରିବା ଓ ହୀନମୂଲ୍ୟ କରିବାର ବିପଦ ସର୍ବଦା ରହିଛି । (୧୭)

ସକଳ ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟ ଉତ୍ପାଦନର କିୟଦଂଶ ଶିକ୍ଷାରେ ବ୍ୟୟ କରିବା ପାଇଁ ଯଦି ରାଷ୍ଟ୍ର ସ୍ଥିରକରେ, ତେବେ ଏହା କର ଧାର୍ଯ୍ୟ ଆକାରରେ କରାଯାଇ ପାରିବ । ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟ, ବୃତ୍ତିଭୋଗୀ ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟ ଗବେଷଣାପ୍ରୋତ୍ସାହୀ ସଂସ୍ଥାସବୁ ଆମ ସମାଜର ଶାଖା ପ୍ରଶାଖା ସଦୃଶ ଏବଂ ସବୁ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସମ୍ପତ୍ତିର ଅର୍ଥନୀତି ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ । ଯେଉଁ ସମ୍ପତ୍ତି ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅଧିକାରରେ ନିହିତ, 'ତା' ଉପରେ ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷା ଅନୁଷ୍ଠାନର କି ଦାବି ରହିପାରେ ? ଅନେକ ସମୟରେ ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷା ଅନୁଷ୍ଠାନ ପାଇଁ କର ଧାର୍ଯ୍ୟ କରିବାକୁ ମାଲିକଶ୍ରେଣୀ ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି, କାରଣ ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ନିୟୋଜନର ପ୍ରତ୍ୟାୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ନିଶ୍ଚିତ ହୋଇଯାନ୍ତି । ଶିକ୍ଷିତ କର୍ମଚାରୀମାନେ ଅଧିକ ଉତ୍ପାଦନକ୍ଷମ କର୍ମୀ ସୃଷ୍ଟି କରନ୍ତି ଓ ସେହିମାନେହିଁ ହେଉଛନ୍ତି, ଏହି ପ୍ରତ୍ୟାୟ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଏହି ଅଟକଳ କରାଯାଉଛି ଯେ ଲୋକ ଶିକ୍ଷିତ ହୋଇ ଆର୍ଥନୀତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଯଥାଶକ୍ତି ଆତ୍ମୋତ୍ସର୍ଗ କରି-ପାରିଲେ ସେମାନଙ୍କ ପକ୍ଷେ ବାଡ଼ବୃତ୍ତି ବିରୁଦ୍ଧରେ ହିଂସା ଅପରାଧ ଆଚରଣ କରିବା ଖୁବ୍ କମ୍ ସମ୍ଭବ ଓ ଏହା ଫଳରେ ଏହି ପରିଣତ ହେବ ଯେ ଜନସାଧାରଣଙ୍କର ଶିକ୍ଷା ଏଥିରୁ ସମର୍ଥନ ପାଇବ ଓ ଯେ ଯେଉଁ ଲୋକମାନଙ୍କର ବନ୍ଦୀଶାଳା ତଥା ଅନାଥାଶ୍ରମରେ ଭରଣପୋଷଣ କରାଯାଉଛି, ସେମାନଙ୍କ ସଂଖ୍ୟା କମିଯିବ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସମ୍ପତ୍ତିକୁ ଗୋଟିଏ ସୁସଭ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ପଦ୍ଧତିର ସୁଦୃଢ଼ କୌଡ଼ିଲ (keil) ବୋଲି ବିଚାର କରାଯାଏ । (୧୭)ଏହାର ବିପରୀତରେ ମଧ୍ୟ ଯୁକ୍ତି କରାଯାଏ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସମ୍ପତ୍ତିର ଅଧିକାଂଶ ମୂଲ୍ୟ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ସଂପୃକ୍ତ ଯେଉଁ ସ୍ଥିରତା ଆଣିଦିଏ, ସେଥିଯୋଗୁଁ ସମ୍ଭବ ହୁଏ । ଏହା ଯଦି ସତ୍ୟ ହୁଏ ତେବେ ସମ୍ପତ୍ତିର ସମସ୍ତ ମୂଲ୍ୟ ପରିଚାଳନାଦକ୍ଷତା ଯୋଗୁଁ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଅଧିକାଂଶତା ଅନୁପାର୍ଜିତ ସାମାଜିକ ଅଭିବୃଦ୍ଧି ହେତୁ ସମ୍ଭବ । ଏହାର ମାଲିକହିଁ

ପ୍ରକୃତ ମାଲିକ ନୁହନ୍ତି; ମାଲିକ କିନ୍ତୁ ନ୍ୟାସୀ । ଯେତେବେଳେ ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ଉପରେ କର ଧାର୍ଯ୍ୟ କରାଯାଏ, ସେତେବେଳେ ଯେଉଁଠା ନିଜର ସମ୍ପତ୍ତି ତାହାର ଉପରେ କର ଲାଗୁହୁଏ । ଶିକ୍ଷା-କର ବସାଯାଇପାରେ, ସୁତରାଂ ଏହି ନୀତି ଅନୁସାରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କଠାରୁ ଯଥାଶକ୍ତି କର ଆଦାୟ କରାଯିବ ଏବଂ ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁସାରେ ଉପକାର ପାଇବେ ।

ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବିସ୍ତର ଜମି ଥିଲା, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ କେହି ହେଲେ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାମୂଳକ ପଦ୍ଧତିର କଠୋର ସମାଲୋଚନା କରିବାର ସୁଯୋଗ ପାଉ ନ ଥିଲେ । ବସ୍ତୁତଃ ଏହାଦ୍ୱାରା ସୁଯୋଗର ଯେଉଁ ସ୍ୱାଭାବିକ ସମତା ସୂଚିତ ହେଉଥିଲା, ତାହାର ଭିତରେ ଏହାର ଦୋଷ-ଦୁର୍ବଳତା ଢାଙ୍କି ହୋଇଯାଉଥିଲା । ଯାହାହେଉ ଶିଳ୍ପପ୍ରଧାନ ପୁଞ୍ଜିବାଦଦ୍ୱାରା ପୁଷ୍ଟ ଅଧିକ ସଘନ ସମାଜରେ ଏ ପ୍ରକାର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଯେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଉପରେ ରେଖାପାତ କରିବାକୁ ଲାଗିଲା, ସେତେବେଳେ ସନ୍ଦେହ ଜନ୍ମିଲା । ଅଧିକ ସଂଗଠିତ ଓ ଅଧିକ ଜନଗହଳ ସମାଜରେ ଲୋକମାନେ ଜୀବନଧାରଣ କ୍ଷମ ଅର୍ଥନୀତି ସାଧନ କରିବାରେ ବିଫଳ ହୋଇପାରନ୍ତି; ସେମାନେ ଅଧିକ ପରିଶ୍ରମୀ ଓ ମିତବ୍ୟୟୀ ହେବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷିତ ହେଲେ ସୁଦ୍ଧା ସେମାନଙ୍କର ଏଥିରେ ନିଜର ଦୋଷ ନ ଥାଇପାରେ । ଏହି ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାମୂଳକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନଗୁଡ଼ିକର ପୃଷ୍ଠପୋଷକତା କରାଗଲେ ଫଳ ହୋଇପାରେ ଯେ ସବଳ ବ୍ୟକ୍ତିଗଣ ଅତ୍ୟଧିକ ପ୍ରେରଣା ଲାଭ କରିବେ ଓ ଦୁର୍ବଳ ବ୍ୟକ୍ତିମାନେ ତଦନୁରୂପ ନିଷ୍ପୀଡ଼ିତ ହେବେ । ଯେବେ ଶିକ୍ଷାର ଏହି ଦର୍ଶନକୁ ଉପଯୁକ୍ତ ପୃଷ୍ଠଭୂମିରେ ବିଚାର କରିବା ସମୀଚୀନ । (୨୮) ବିଗତ ଦେଢ଼ ଶତାବ୍ଦୀ ମଧ୍ୟରେ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଲାଭ ଉଠାଇବା ପାଇଁ ବସ୍ତୁ ଉତ୍ପାଦନର ସାଧନରୂପେ ସମ୍ଭବତଃ ସମ୍ମାନିତ ଆସନ ଗ୍ରହଣ କରିଅଛି । କିନ୍ତୁ ଏପରି ଯୁଗ ଅଛି, ଯେତେବେଳେ ବୃହତ୍ତର ସାମାଜିକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପ୍ରତିଷ୍ଠା ଲାଭ କରିଥିଲା ଓ ଯେତେବେଳେ ଆର୍ଥନୀତିକ ସାଫଲ୍ୟ ଜୀବନର ତଥା ଶିକ୍ଷାର ମୁଖ୍ୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସହିତ ସମ୍ପର୍କହୀନ ହୋଇଥିଲା, ସେ ପ୍ରକାରର ଯୁଗକୁ ଲୁଚାଇ ଦେଇହେବ ନାହିଁ ।

ବାସ୍ତବିକ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସାଫଲ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ସାମାଜିକ ସେବା ଦିଗରେ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନକୁ ମୁହାଁଇଦେବା ପାଇଁ ଅବସ୍ଥା ଯେ ଫେରିଆସୁଛି, ଏହାର ପୂର୍ବ ସୂଚନା କେତେକେ ଦେଖିବାକୁ ପାଆନ୍ତି । ଶିଳ୍ପପ୍ରଧାନ ପୁଞ୍ଜିବାଦ କ୍ରମେ କେନ୍ଦ୍ରୀକରଣ ଓ ସଂହତି ଲକ୍ଷ୍ୟରେ ଅଗ୍ରସର ହୁଏ, ସେହି ହେତୁରୁ ଯୋଜନାବଦ୍ଧ ବା ସମୂହବାଦୀ ଅର୍ଥନୀତି ଦିନକୁ ଦିନ ଅଧିକ ଆବଶ୍ୟକ ହୁଏ । (୨୯) ଏ ପ୍ରକାର ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ଶିଶୁର ଅଭିରୁଚି ଗୌଣ ଓ ସାମାଜିକ ଆବଶ୍ୟକତା ମୁଖ୍ୟ ହେବ । ଶିଶୁମାନଙ୍କ ଦାୟିତ୍ୱ ଓ ଏହା ସହିତ ସେମାନଙ୍କର ଦାବି ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯିବ । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସାଫଲ୍ୟ ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କ ଶକ୍ତି ଓ ଭବିଷ୍ୟତର ଆଶାକୁ ସୁରକ୍ଷିତ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ଦାରିଦ୍ର୍ୟ ଏବଂ ରାଜନୈତିକ ଶଠତା ବିରୁଦ୍ଧରେ ସଂଗ୍ରାମ

କରିବା ପାଇଁ କିପରି ସଂଗଠିତ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ ଓ ସହଯୋଗ କରିସିବ, ଏହି ଶିକ୍ଷା ସର୍ବ ପ୍ରଥମ ଗୁରୁତ୍ୱ ଲଭକରିବ । ସେମାନଙ୍କର ସମସ୍ତ ଶକ୍ତିକୁ ଠୁଳ କରିବାରେ ତଥା ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସାମର୍ଥ୍ୟ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରି ଆଗେଇଯିବାରେ ଉତ୍ସାହିତ ହେବାକୁ ସେମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ । ପ୍ରକୃତରେ ଯଦି ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ଯେଉଁଥିଛି କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ମାତ୍ର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରଭାବରେ ନିଜ ନିଜର ସ୍ୱାର୍ଥ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ଦିଅନ୍ତି ଓ ଏପରିକି ଅନ୍ୟର ସ୍ୱାର୍ଥ ପ୍ରତି ଅବଜ୍ଞା କରନ୍ତି, ତେବେ ଏହା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ସମୂହ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମଦ୍ୱାରା ଯୋଜନାବଦ୍ଧ ମାର୍ଗରେ ବିଶେଷକରି ଆଧୁନିକ ଓ ପରସ୍ପର ନିର୍ଭରଶୀଳ ସମାଜରେ ସ୍ୱାଧୀନ ହେବାକୁ ଶିକ୍ଷା ଶିଶୁମାନେ କରିବେ ।

ସାମ୍ୟବାଦ ହିଁ ସମୂହବାଦର ପନ୍ଥାରେ ଅନେକ ଦୂର ଅଗ୍ରେଇଯାଇଅଛି ଓ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରତି ଏହାର ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟକୁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖଭାବରେ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରାଯାଇଅଛି । ମାନବ-ସମାଜର ଇତିହାସରେ ଆର୍ଥନୀତିକ ବିଷୟ ହିଁ ସାମ୍ୟବାଦ ଚିନ୍ତାରେ କେନ୍ଦ୍ରୀଭୂତ ହୋଇ ରହିଛି । ପୁନଶ୍ଚ ଏହି ଆର୍ଥନୀତିକ ବିଷୟରେ କେନ୍ଦ୍ରୀଭୂତ ହେଉଛି, ତର୍କଶାସ୍ତ୍ରୀୟ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ (Dialectical conflict) ଓ ଏହା ଯୁଗେ ଯୁଗେ ସକ୍ରିୟ ହୋଇ ରହିଛି । ଏହା ମଧ୍ୟ ଯେ ଯେଉଁ ଅଳ୍ପସଂଖ୍ୟକ ଲୋକମାନଙ୍କ ହାତରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସମ୍ପତ୍ତି ଅଛି, ବିଶେଷ କରି ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ଏବଂ ଉଚ୍ଚ ଶ୍ରେଣୀସ୍ଥ ଲୋକମାନଙ୍କ ହାତରେ ଓ ଯେଉଁ ଅଗଣିତ ଲୋକ ଏଥିରୁ ବଞ୍ଚିତ, ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଏହି ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ ଲାଗିରହିଛି । ଶେଷୋକ୍ତ ନିର୍ଯ୍ୟାତିତ ଓ ସର୍ବହରା ଜନସମୂହ ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ପୂର୍ବୋକ୍ତ ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକଙ୍କଦ୍ୱାରା ଶୋଷିତ ହେଉଅଛନ୍ତି, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶ୍ରମ ଯେ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଏହାର ଯଥାର୍ଥ ଭୂମିକା ଗ୍ରହଣ କରିପାରିବ, ଏ ଆଶା ନାହିଁ । ସାମାଜିକ ଶ୍ରେଣୀ ପଦ୍ଧତି ଶାରୀରିକ ଓ ମାନସିକ କାର୍ଯ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ଗୋଟିଏ କୃତ୍ରିମ ଦ୍ୱୈତବାଦକୁ ସମର୍ଥନ କରୁଥିବା ବେଳେ ଏହା ବାସ୍ତବରେ କିପରି ହୋଇପାରିବ ? ଏହି ଶ୍ରେଣୀ-ପାର୍ଥକ୍ୟକୁ ଯଦି ପୁରାପୁରି ପୋଛିଦିଆଯାଏ, ତେବେ ଯାଇଁ ଶ୍ରମିକ, ଶିକ୍ଷାଯୋଜନାରେ ତାହାର ଯଥାର୍ଥ ସ୍ଥାନ ପାଇବା ସମ୍ଭବ ହେବ । ଆମ୍ଭେମାନେ ଆଖିଆଗରେ ଦେଖୁଛୁ ଯେ ଇତିହାସର ଏକ ଆକସ୍ମିକ ଘଟଣା ଭାବରେ ଶ୍ରେଣୀକେନ୍ଦ୍ରିକ ସମାଜର ସୂତ୍ରପାତ ହେଲା ଓ ଏହା ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏକ ଅନୁଚିତ ଘଟଣା ଭାବରେ ରହିଛି । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ଏହିସବୁ ପାର୍ଥକ୍ୟକୁ କାହିଁକି ପୁରାପୁରି ପୋଛିଦିଆଯାଇ ନ ପାରିବ ତାହାର କୌଣସି କାରଣ ନାହିଁ । ଯେତେବେଳେ ଅଗଣିତ ନରନାରୀ ଯାହା ଉତ୍ପାଦନ କରିବେ, ଓ ଉତ୍ପାଦନର ସାଧନର ମାଲିକ ହେବେ, ସେତେବେଳେ ସେମାନେ ଆନନ୍ଦରେ ଶିକ୍ଷା ଲାଭ କରିବେ ଓ ସେମାନଙ୍କର ପରିଶ୍ରମର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ମୂଲ୍ୟରୁ ପ୍ରେରଣା ଗ୍ରହଣ କରିପାରିବେ ।

କିନ୍ତୁ ଏହି ସବୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପରିସ୍ଥିତିରେ ମଧ୍ୟ ପ୍ରଗତିବାଦୀ ଓ ସାମ୍ୟବାଦୀମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାରୁ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାକୁ ଉଡ଼ାଇଦେବା ପାଇଁ ଅନିଚ୍ଛୁକ । ସହଯୋଗର ପ୍ରେରଣା ଯେ ଅଧିକ ମିତବ୍ୟୟୀ ଓ ଅଧିକ ନୀତି-ଶାସ୍ତ୍ର-ସମ୍ମତ,

ଏହା ସେମାନେ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସାମରିକ ଶୃଙ୍ଖଳାର ଯେ ବିପଦ ରହିଛି ସେଥିପ୍ରତି ସେମାନେ ଆଖି ବୁଜି ଦିଅନ୍ତି ନାହିଁ । ପୁନର୍ଗଠିତ ଦୃଷ୍ଟିରେ ସେମାନଙ୍କର ପରିକଳ୍ପନା ହେଉଛି, ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତା ମୂଳକ ଉତ୍ତେଜନାକୁ ସାମାଜିକ ରୂପରେ ପ୍ରକାଶ କରିବା । ଏହିପରି ଦୁଇଦଳ ମଧ୍ୟରେ, ଯେପରିକି ସ୍କୁଲ ବା ଇଟୋ-ଧ୍ୱଜ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ମଧ୍ୟରେ କିମ୍ବା ଗୋଟିଏ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନର ବିଭିନ୍ନ ଶ୍ରେଣୀ ମଧ୍ୟରେ ସେମାନେ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତା ବଜାୟ ରଖିବାକୁ ଚେଷ୍ଟା କରନ୍ତି । ଏମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ କେଉଁ ଦଳ କେ ଟିଏ ବୃହତ୍ତର ଯୋଜନାବଦ୍ଧ ସହଯୋଗୀ ଉଦ୍ୟମର କିଛି ଅଂଶ ପ୍ରଥମେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ କରିବ, ଏହା ଦେଖିବାକୁ ସେମାନେ ଚାହାଁନ୍ତି । ଏ ପ୍ରକାର ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାରେ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତିକୁ କେହି ଚପିଯିବ ନାହିଁ ଓ ସମାଜରେ ପଛକୁ ପକାଇଦେବ ନାହିଁ; କାରଣ ତାହାର ଦଳ ତାକୁ ସାହାଯ୍ୟ କରିବା ପାଇଁ ବାଧ୍ୟ ହେବ । କେବଳ ମାତ୍ର ଏଠାରେ ଯତ୍ନର ସହିତ ଦେଖିବାକୁ ହେବ ଯେ ତାକୁ ଯେଉଁ ସାହାଯ୍ୟ ଦିଆଗଲା ତାହା ସୁବିସ୍ତର ଶିକ୍ଷା ଦୃଷ୍ଟିରୁ କରାଗଲା ଓ ତାହାର ବୌଦ୍ଧିକ ଶକ୍ତିକୁ ଏହା ଯେପରି ଅଧିକ ଦୁର୍ବଳ କରି ନ ଦେବ ।

ପାଦଟୀକା

1. A. Lawrence Lowell, At war with Academic Traditions in America (Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1934), P.51.
2. John K. Galbraith, "The Social Balance", in Association for Higher Education, Current Issues in Higher Education, 1959, pp. 45-47.
3. George T. Renner, "Education and the Conservation of Resources", Social Frontier, 5:203—206, April, 1939.
4. J. Anton De Haas, "Economic Nationalism and Education", Harvard Teachers Record, 4 : 69, April 1934; Ross Finney, Sociological Philosophy of Education (The Macmillan Company, New York, 1928), p. 380.
5. John Dewey, "Culture and Professionalism in Education" School and Society, 18 : 421—424, October, 1923.
6. Mortimer J. Adler, "Labour, Leisure and Liberal Education," Journal of General Education, 6 : 35-45, October, 1951.
7. T. A. Priest, "The Concept of Sarvodaya in Gandhian Education," Educational Theory, 10 : 148-160. April, 1960.
8. John Dewey, "Learning to Earn," School and Society, 5 : 331-335, March, 1817.

10. Percy E. Davidson, "The Socialists on the Equality of Educational Opportunity", School and Society, 13 : 405, April, 1921

11. William E. Chancellor, Motives, Ideals, and Values in Education (Houghton Mifflin Company, Boston, 1907), pp. 11-13; John S Mackenzie, Outlines of Social Philosophy (The Macmillan Company, New York, 1921), pp. 105-107.

12. J. Frank Day, "Education and Labour's Reward", Journal of Educational Sociology, 4:434—442, March 1931 and 4 : 625-633 June, 1931.

13. George S. Counts, Dare the School Build a New Social Order ? (The John Day Company, Inc., New York, 1932), pp. 7—9.

14. George S Counts, The Social Composition of Boards of Education (The University of Chicago Press, Chicago, 1927); and Hubert P. Beck, Men Who Control Our Universities (King's Crown Press, New York, 1947).

15 John Dewey, "The Teacher and the Public," The American Teacher, 19 : 3—4, March-April, 1935 ; and Theodore Brameld, "The Teacher and Organized Labour," Educational Forum, 4 : 253-261, March, 1940.

16. R. Bruce Raup, Education and Organized Interests in America (G. P. Putnam's Sons, New York, 1936) pp. 222-223.

17. John Dewey, "United We Stand" Social Frontier, 1 : 11-12, April, 1935.

18. William L. Ettinger, Democratized School Administration, School and Society, 12 : 265-272, October, 1920.

19. Cf. Ross Finey, Op. cit., p. 375, where the middle class is to be the only class.

20. John Dewey and James S. Tufts, Ethics, rev. ed. (Holt, Rinehart and Winston. Inc., New York, 1932). p. 408.

21. John Dewey, School and Society (The University of Chicago Press, Chicago, 1900), pp. 29-30.

22. Merle Curti, "The Social Ideas of American Educators", Progressive Education, 11 : 28-29, January-February, 1934.

23. Arthur T. Hadley, "Educational Methods and Principles of the Nineteenth Century", Educational Review, 28 : 332-334, November, 1904.
24. William H. Kilpatrick, "Educational Ideals and the Profit Motive", Social Frontier, 1 : 9-13, November, 1934.
25. William C Bagley, Education and Emergent Man (Thomas Nelson and Sons, New York, 1934), pp. 171-172.
26. John K. Galbraith, op. cit., pp. 47-48.
27. Francis G. Blair "Education in Relation to Material Values". School and Society; 31 : 422-423 March, 1930.
28. Rex Tugwell and Leon H. Keyarling, Redirecting Education (Columbia University Press, New York; 1934-35), Vol. I, pp. 100-101 ; George S. Counts, The American Road to Culture (The John Day Company, Inc , New York, 1930), pp. 68-69; Harlod F. Clark, "Economic Forces and Education". Teachers College Record, 32 : 326-327, January, 1931.
29. J. Anton De Hass, op. cit., pp. 63—72.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

American Historical Association : Report of the Commission on Social Studies ; Conclusions and Recommendations (Charles Scribner's Sons, New York, 1934), Chaps 2—3.

Bukharin, Nikolai, and Evgeni Preobrazhensky : The ABC of Communism (Workers' Party of America, Lyceum Literature Department, New York, 1921), Chap. 10.

Counts, George S. : The Challenge af Soviet Education (Mc Graw Hill Book Company, New-York, 1957).

Davis, Jerome : Capitalism and its Culture (Holt, Rinehart and Winston, Inc , New York, 1935) Chap. 18.

Donohue, John W. : Work and Education (Loyola University Press, Chicago, 1959.

Hook, Sydney : Education for Modern Man (The Dial Press, Inc., New York, 1963), Chaps. 5, 9.

John Dewey Society : Fifth Year book. Workers' Education in the United States (Harper and Row. Publishers Incorporated, New york, 1941), Chap. 12.

Kallen, Horace M. : The Education of Free Men Farrar, Straus and Cudahy, Inc., New (York, 1949), Chaps. 16-18.

Kilpatrick, William H. (ed.) : The Educational Frontier (Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1933), Chap. 2.

Nash, Paul : Authority and Freedom in Education (John Wiley Sons, Inc., New York, 1966) Chap. 1.

Patel, M. S. : The Educational Philosophy of Mahatma Gandhi (Navajivan Publishing House, Ahmedabad, India, 1953), Chap. 6.

Pinkevitch, Albert, P. : The New Education in the Soviet Republic (The John Day Company, Inc., New York, 1929, Chaps. 7-8.

Pring, Beryi : Education, Capitalist and Socialist (Methuen and Co., Ltd., London, 1937).

Russell, Bertrand : Education and the Modern World W. W. Norton and Company, Inc., New York, 1932) Chaps. 10, 11, 13.

Shore, Maurice J. : Soviet Education Its Psychology and Philosophyc Philosophical Library, Inc., New York, 1947).

Slesinger, Zalmon : Education and the Class Struggle (Crowd Publishers, Inc., New York 1937).

Veblen, Thorstein : The Theory of the Leisure Class (The Viking Press, Inc., New York, 1922) Chap. 14.



ତୃତୀୟ ଅଧ୍ୟାୟ

ରାଜନୀତି ଓ ଶିକ୍ଷା

ଶିକ୍ଷା ବ୍ୟାପାରରେ ରାଜନୀତିର ଅନୁପ୍ରବେଶ ପରିତାପର ବିଷୟ ବୋଲି ଏ ଦେଶର ଶିକ୍ଷାସହ ସମ୍ପୃକ୍ତ ବ୍ୟକ୍ତିଗଣ କହିବାରେ ଅଭ୍ୟସ୍ତ । ସେମାନେ ଭୟ କରନ୍ତି ଯେ ତାହାହେଲେ ଶିକ୍ଷାନୀତି ଏପରି ଭାବରେ ସ୍ଥିରୀକୃତ ହେବ, ଯାହାର କି ଶିକ୍ଷା ବିକାଶ ସହିତ କୌଣସି ଯଥାର୍ଥ ସମ୍ପର୍କ ରହିବ ନାହିଁ । ପୁଣି ସ୍କୁଲଗୁଡ଼ିକୁ ରାଜନୀତି-କଳଙ୍କରୁ ମୁକ୍ତ କରିବାର ସୁଚିନ୍ତିତ ପ୍ରଚେଷ୍ଟାକୁ ଗୁରୁତର ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟ ବୋଲି କେତେକ ମହଲରେ ବିଚାର କରାଯାଏ । ସାମ୍ୟବାଦୀ ବିଚାରଧାରାରେ ଏବଂ ସମ୍ଭବତଃ ଫାଶିଷ୍ଟ ବିଚାରଧାରାରେ ମଧ୍ୟ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଯେ ରାଜନୈତିକ ପରିସରର ବାହାରେ ରହିବା ଉଚିତ, ଏହା ଚିନ୍ତା କରାଯାଇ ନ ପାରେ । ଭବିଷ୍ୟତର ନାଗରିକମାନେ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନରେ ତାଲିମ ପାଉଥିବା ହେତୁରୁ ଶିକ୍ଷା ଏପରି ଗୋଟିଏ ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକ ସାଧନ, ଯାହାକି ରାଷ୍ଟ୍ର ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ କାହାରି ହାତରେ ପଡ଼ିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ରାଜନୀତି ଏହି ଅର୍ଥରେ ଗୋଟିଏ ନିନ୍ଦାବାଚକ ଶବ୍ଦ ନୁହେଁ; ଏହା ବରଂ ରାଷ୍ଟ୍ରନୀତି ଜ୍ଞାନ ସହିତ ଏକାର୍ଥବୋଧକ । ଏହା ନୀତିଶାସ୍ତ୍ରର ସେହି ବିଭାଗ, ଯେଉଁଥିରେ ରାଷ୍ଟ୍ରର କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ବର୍ଣ୍ଣିତ ହୋଇଥାଏ । ଏହି ଅର୍ଥରେ ସମ୍ଭବତଃ ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ସମାଜ ମଧ୍ୟ ଏକମତ ହେବେ ଯେ ଶିକ୍ଷାକୁ ରାଜନୀତିରୁ କ୍ୱଚିତ୍ ପୃଥକ୍ କରାଯାଇ ପାରିବ । ଯେକୌଣସି ସ୍ଥଳରେ ଏହି ରାଜନୀତି ବିଜ୍ଞାନର ତତ୍ତ୍ୱ ହିଁ ଯାହା କି ସର୍ବୋଚ୍ଚ ଭାବରେ ବିଚାର୍ଯ୍ୟ, ତାହା ସହିତ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନର ସମ୍ପର୍କ ଆଲୋଚନା କରାଯିବ । (୧)

ଏହି ଅର୍ଥରେ ରାଜନୀତିର ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି, ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ କିମ୍ବା ପରିକଳ୍ପନା (Design) ସହିତ, ଯେଉଁ ଅନୁସାରେ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ସ୍ଥିରୀକୃତ ହୋଇଥାଏ । କେତେକେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବା ପରିକଳ୍ପନାର ଉତ୍ପତ୍ତି ହେଉଛି, ରାଜନୀତି ଅଭ୍ୟାସ କରିବାର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ସମୟର ଚିନ୍ତନର ଫଳ । ବସ୍ତୁତଃ, ଏହା ସମୟରେ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇଥିବାରୁ ଓ ରାଜନୈତିକ ଘଟଣା ସହିତ ସଂପୃକ୍ତ ନ ଥିବାରୁ ଏହା ମାର୍ଗ-ଦର୍ଶନର ନୀତି ହିସାବରେ ଗ୍ରହଣୀୟ । ଏହା ଯଦି ପ୍ରାକୃତିକ ନିୟମ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ଏହାର ଗୁରୁତ୍ୱ ଖୁବ୍ ବେଶୀ । ଅନ୍ୟ କେତେକେ ଏହି ମତ ଦିଅନ୍ତି ଯେ ରାଜନୈତିକ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପର ଫଳ ହେଉଛି ରାଜନୈତିକ ତଥ୍ୟ । ନାଗରିକ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପକୁ ରାଜନୈତିକ ବିଚାରଧାରାର

ଭିତ୍ତିରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇ ନ ପାରେ; କିନ୍ତୁ ଏହାକୁ ଐତିହାସିକ ପରମ୍ପରାର ଏକ ତାର୍କିକ ବର୍ଣ୍ଣନା ବୋଲି ବୁଝାଯାଇପାରେ । ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ରୂପେ କହିବାକୁ ଗଲେ ଆମେରିକାର ସ୍ୱାଧୀନତାର ଘୋଷଣା (American Declaration of Independence)ରେ ଶିକ୍ଷାନୀତିର ପୂର୍ବସୂଚନା ଥିଲା ଓ ସେଥିରେ ସବୁ ମନୁଷ୍ୟ ସମାନଭାବରେ ସୃଷ୍ଟି ହୋଇଛନ୍ତି ବୋଲି ଧରିନିଆଯାଇଥିଲା; କିନ୍ତୁ ଏହା ଟୋମାସ୍ ଜାଫରସନ୍‌ଙ୍କ ମନରୁ ପୂର୍ଣ୍ଣରୂପରେ ଜନ୍ମଗ୍ରହଣ କରି ନ ଥିଲା । ବାସ୍ତବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ୟୁରୋପ ତଥା ଆମେରିକାର ବିଭିନ୍ନ ବଂଶଧରଙ୍କ ଦୈନନ୍ଦିନ ଅଭିଜ୍ଞତାକୁ ପୁଞ୍ଜି କରି ଯେଉଁ ଗମ୍ଭୀର ଚିନ୍ତା କରାଯାଇଥିଲା, ଏ ଧାରଣା ହେଉଛି ତାହାର ଫଳ । ସୁତରାଂ ଗୋଟିଏ ସୁଦୀର୍ଘ ଐତିହାସିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଏହା ହେଉଛି ଏ ସଂକ୍ଷିପ୍ତ ସାର ।

ଚଳନ୍ତି ଶତାବ୍ଦୀର ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ବିଷୟରେ ଚିନ୍ତନ କରାଗଲେ ଅନେକ ଗୁଡ଼ିଏ ସମସ୍ୟାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ପଡ଼େ; ଯାହାର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଅନେକ ରାଜନୈତିକ ବିଚାରଧାରାର ସାହାଯ୍ୟ ନେବାକୁ ହୁଏ । ଏହି ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକର ତାଲିକାର ସର୍ବୋପରି କିମ୍ବା ତା ଠିକ୍ ସନ୍ନିକଟ ହେଉଛି ଗୋଟିଏ ସମସ୍ୟା, ଯାହା ବିଷୟରେ ପୂର୍ବରୁ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇଅଛି ଓ ଯାହାକି ସ୍ୱାଧୀନତା ଘୋଷଣାରେ ପୂର୍ବରୁ ସୂଚିତ ହୋଇଛି—ଶିକ୍ଷା-ସୁଯୋଗର ବଣ୍ଟନ କିପରି କରାଯିବ ? ମୁଖ୍ୟତଃ ସୁଯୋଗର ସମତା ରହିବ କି ? ଯଦି ତାହା ହୁଏ, ସେହି ସୁବର୍ଣ୍ଣ ପଂକ୍ତିଚୟର ଅର୍ଥ ବିଭିନ୍ନ ବର୍ଣ୍ଣର ଜାତିମାନଙ୍କ ପାଇଁ କ'ଣ ହେବ ? ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଦାରିଦ୍ର୍ୟର ବିଲୋପ ପାଇଁ ଏହାର ଅର୍ଥ କଣ ହେବ ? କିମ୍ବା ଯେଉଁ କ୍ଷେତ୍ରରେ ସର୍ବାଧିକ ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ଚଳାଇବା ପାଇଁ ବିଭିନ୍ନ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଅର୍ଥନୈତିକ ଶକ୍ତିରେ ବିସ୍ପଷ୍ଟ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଥାଏ, ସେଠି ଏହାର ଅର୍ଥ କ'ଣ ହେବ ? ପୁନଶ୍ଚ ପ୍ରତିଭାଶାଳୀ ଗ୍ରୁପମାନଙ୍କ ପାଇଁ ସ୍ୱୀକୃତି ଦେବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଏହାର ଅର୍ଥ କ'ଣ ହେବ ?

ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବୃହତ୍ତମ ବା ସେହି ପ୍ରକାରର ଆଉ ଗୋଟିଏ ଶିକ୍ଷା ସମସ୍ୟା ହେଉଛି—ରାଜନୈତିକ କ୍ଷମତାର ବଣ୍ଟନ । ବିଶ୍ୱବ୍ୟାପୀ ଜନପ୍ରିୟ ସରକାର ଗଠନ ଦିଗରେ ଚିନ୍ତା କରିବା ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ପରି ଜଣାଯାଏ । ଜନତାର ଶାସନ କହିଲେ ଏହାର ଶିକ୍ଷାଗତ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ କ'ଣ ? ଶିକ୍ଷାଗତ ନିଷ୍ପତ୍ତିରେ ଶାସିତମାନେ କେତେ-ଦୂର ଭାଗ ନେଇପାରିବେ ଓ ସେମାନଙ୍କର ସମ୍ମତି କିପରି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇ ପାରିବ ? ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ସ୍ୱରୂପ, ଏହି ଭାବନାରେ କଣ ଗ୍ରୁପମାନେ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ, ଯେଉଁମାନଙ୍କର ସ୍ୱାର୍ଥ ଏଥିରେ ଜଡ଼ିତ ଏବଂ 'ଜନତା' କହିଲେ କ'ଣ ବୁଝାଯାଏ ? ସରକାର ଓ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ସେମାନଙ୍କୁ ବ୍ୟକ୍ତିରୂପେ ସମ୍ମାନ କରିବେ କି ? ନୀତିଶାସ୍ତ୍ର ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସେମାନଙ୍କୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରୂପେ ସ୍ୱୀକାର କରାଯିବ କି ? ସେମାନଙ୍କର ଯେ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଓ ଏକମାତ୍ର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ଅଛି, ଏହା ସେମାନେ ସ୍ୱୀକାର କରିବେ କି ? ଯଦି ତାହା ହୁଏ, ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱକୁ ସ୍ୱାଧୀନ ମତ ପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ଅଧିକାର ଦେବେ କି ? ଏହା ସହିତ ପରମ୍ପରାକୁ ସମାଲୋଚନା କରିବାର

ଧାରାକୁ ଅତୁଟ ରଖି ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟର ସ୍ୱାୟତ୍ତତାକୁ ସେମାନେ ରକ୍ଷା କରିବେ କି ? ଆମ୍ଭେମାନେ ବର୍ତ୍ତମାନ ଏହି ସବୁ ମୁଖ୍ୟ ପ୍ରସଙ୍ଗ ଆଡ଼କୁ ଦୃଷ୍ଟିପାତ କରିବା ।

ସ୍ୱୈରତନ୍ତ୍ର
(Autocracy)

ରାଜନୈତିକ କ୍ଷମତାର ବିତରଣ ହେତୁ ଏହାର କି ପ୍ରଭାବ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନ ଉପରେ ପଡ଼େ, ଏହା ପ୍ରଥମେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଆଲୋଚନା କରିବା । ସୁବିଧାଦୃଷ୍ଟିରୁ ଜଣେ, ମୁଷ୍ଟିମେୟ ବା ବହୁଲୋକଙ୍କଠାରେ ରାଜନୈତିକ କ୍ଷମତାକୁ ନ୍ୟସ୍ତ କରାଗଲେ ଏହାର ଶିକ୍ଷାଗତ ପରିଣତି କ'ଣ ହେବ, ତାହା ମଧ୍ୟ ବିଚାର କରିବା । ରାଜନୈତିକ କ୍ଷମତାର ଏହି ବିଭାଜନ-ବ୍ୟବସ୍ଥା ହିଁ ରାଜନୈତିକ ତଥ୍ୟର ଶ୍ରେଣୀ ବିଭାଗର ପ୍ରତୀକ ଓ ଏହି ରାଜନୈତିକ ତତ୍ତ୍ୱଗୁଡ଼ିକ ଆରିଷ୍ଟଟଲଙ୍କ ବେଳଠାରୁ ଆଜି ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ନିତ୍ୟ ନୂତନ ହୋଇ ରହିଅଛି ।

ଜଣକଦ୍ୱାରା ଶାସନ ନାନା ପ୍ରକାରର ହୋଇପାରେ । ଶାସକ ରାଜା, ଅତ୍ୟାଚାରୀ, ନିରଙ୍କୁଶ କିମ୍ବା ଏକଚ୍ଛତ୍ରପତି; ଯାହା ହୁଅନ୍ତୁନା କାହିଁକି, ଏଥିମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଖୁବ୍ କମ୍; କାରଣ ଏ ସବୁର ଶିକ୍ଷାଗତ ପରିଣାମ ଅଧିକାଂଶତଃ ସମାନ । ଯେଉଁଠି ଜଣେ ଶାସନ କରନ୍ତି, ସେଠି ସାଧାରଣ ନୀତିର ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ନିଷ୍ପତ୍ତି ତାଙ୍କଠାରେ ନ୍ୟସ୍ତ ରହିଥାଏ । ଏହା ଜଣାଶୁଣା କଥା ଯେ, ଏ ପ୍ରକାର ଶାସକ ତାଙ୍କ ସମୟର ସର୍ବୋତ୍ତମ ଶିକ୍ଷା ଲାଭ କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ତାହାହେଲେ ସେ ବିଜ୍ଞ ବିବେଚନା କରିପାରିବେ । ଏହା ନିଶ୍ଚୟ ଅତି ସୁନ୍ଦର ଯୋଗାଯୋଗ ହେବ, ଯଦି ଶାସକଙ୍କର ସମସ୍ତ ପ୍ରଜା ସମାନ ଭାବରେ ସୁଶିକ୍ଷା ଲାଭ କରନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ଏହା ରାଜାଙ୍କ ପାଇଁ ଯେପରି ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକ, ପ୍ରଜାଙ୍କ ପାଇଁ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ସେପରି ନୁହେଁ । ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ଶିକ୍ଷା ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ ଅନିବାର୍ଯ୍ୟ ନୁହେଁ; ତେଣୁ ଏହା ସ୍ୱୀକାରିଦେବା ସହଜ କଥା ଯେ ଏହା ମଧ୍ୟ ବାଞ୍ଛନୀୟ ନୁହେଁ; ଯେଉଁଠାରେ ସାମାଜିକ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଭେଦ ନ ଥାଏ, ସେଠାରେ ସହଜରେ ଦାବି କରିହେବ ଯେ ଶିକ୍ଷା ପଦ୍ଧତିରେ ବିଶେଷଜ୍ଞତା (specialisation) ରହିବା ଉଚିତ । ଏହିପରି ଦେଖିଲେ, ଶାସକଙ୍କର ଏକପ୍ରକାର ତାଲିମ ହେବା ଉଚିତ; କିନ୍ତୁ ଶାସିତଙ୍କର ଅନ୍ୟ ପ୍ରକାରର । ବିବେଚନା କରିବାକୁ ଓ ନେତୃତ୍ୱ ଦେବାକୁ ଶାସକଙ୍କର ଶିକ୍ଷା କରିବା ଉଚିତ; କିନ୍ତୁ ଶାସିତ ପ୍ରଶ୍ନ ନ କରିବାକୁ ଅଥଚ ଅନୁସରଣ କରିବାକୁ ଶିକ୍ଷା କରିବା ଉଚିତ । (¹) ନିରଙ୍କୁଶ ଶାସକଙ୍କ ରାଜତ୍ୱରେ ଶିକ୍ଷକ ନିଜ ଉପରେ ଲଦାଯାଇଥିବା ନିଷ୍ପତ୍ତିର ପ୍ରଚାର ଓ ପ୍ରସାର କରି ସମସ୍ତଙ୍କୁ ସେଥିରେ ଦୀକ୍ଷିତ କରିବେ । ସୈନ୍ୟ ବିଭାଗରେ ଯେପରି ହୁଏ, ସ୍ୱୈରତନ୍ତ୍ରରେ ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକ ସେହିପରି ଅଭ୍ୟାସାନୁବର୍ତ୍ତିତା ଓ ବାଧ୍ୟବାଧକତା ଉପରେ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେବେ । ଅତିକ୍ରମ ଓ ସମାଲୋଚନାର ସ୍ଥାନ ସେଠି ରହିବ ନାହିଁ ।

ଏ ପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ଯେଉଁସବୁ ଦୋଷଗୁଣ ଥାଏ, ତାହା ରାଜନୈତିକ ବିଚାରଧାରାର ଦୋଷଗୁଣ ସହିତ ସମାନ, ଯେଉଁ ରାଜନୈତିକ ବିଚାରଧାରା

ଅନୁସାରେ ଏହା ରୂପ ନେଇଥାଏ । ଉନ୍ନତ କାର୍ଯ୍ୟକୁଶଳତା ଏବଂ କ୍ଷିପ୍ରତା ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ପ୍ରଶଂସନୀୟ । ବିଶେଷଜ୍ଞଙ୍କ ପ୍ରତି ଯେଉଁ ସମ୍ମାନ ପ୍ରଦର୍ଶନ କରାଯାଏ ତାହା ଅବଶ୍ୟ ଲକ୍ଷ୍ୟଣୀୟ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଠିକ୍ ଜଣେ ବ୍ୟକ୍ତି ପାଇଁ ଯେପରି ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବାର କଥା, ସେହି ମାପକାଠି ଅନୁସାରେ ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାର ପରିଧିକୁ ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ବିଚାର କରାଯାଏ । ଏହା ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟରେ ବିଫଳ ହୋଇପାରେ । ଯଦି ଶାସକ ଉତ୍ତରାଧିକାରୀସୂତ୍ରେ ଶାସନ ଦାୟିତ୍ୱ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି, ତେବେ ଯାହାଁ ନେତୃତ୍ୱ ଦେବାର ଶିକ୍ଷା ସେ ଆଦ୍ୟ କାଳରୁ ଆରମ୍ଭ କରିବେ; କିନ୍ତୁ ଏଥିରେ କୌଣସି ନିଭ୍ରେକ୍ତ ନାହିଁ ଯେ ତାଙ୍କର କେତେକ ବଂଶାନୁଗତ ଗୁଣ ଅଛି, ଯାହା ଉନ୍ନତ ହୋଇପାରିବ କିମ୍ବା ତାଙ୍କ ପରିବେଶର ସୁଯୋଗ ଲାଭ କରି ସେ ଯୋଗ୍ୟ ହୋଇପାରିବେ । ଯଦି ଶାସକ ଜୀବନରେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ବିଳମ୍ବରେ କ୍ଷମତାସୀନ ହୁଅନ୍ତି, ଯେପରିକି ଏକଛତ୍ରପତି ଅନେକ ସମୟରେ କରନ୍ତି, ସେଠି ଏତେ ବିଳମ୍ବ ହୋଇଯାଏ ଯେ ତାଙ୍କ ଦାୟିତ୍ୱ ସମ୍ପାଦନ ପାଇଁ ତାଙ୍କୁ ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ଅନାବଶ୍ୟକ ହୋଇପଡ଼େ । ଶିକ୍ଷା ଅଭାବରୁ ଜନସମୂହଙ୍କର ଅବିକଶିତ ପ୍ରତିଭାର ଯେ ଅପଚୟ ଘଟେ ସେ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କିଛି ନ କହିଲେ ବରଂ ଭଲ ।

ଅଭିଜାତତନ୍ତ୍ର ଓ ସ୍ୱଳ୍ପଜନତନ୍ତ୍ର ଓ ଧନିକତନ୍ତ୍ର
(Aristocracy, Oligarchy & Plutocracy)

ବିଶୁଦ୍ଧ ଓ ସରଳ ଭାବରେ ଜଣକଦ୍ୱାରା ଶାସିତ ହେବା ଦୁର୍ଲଭ । ସାଧାରଣତଃ ଅନ୍ୟ ଗୋଟିଏ ନିର୍ବାଚିତ ଦଳ ସାର୍ବଭୌମ କ୍ଷମତାରେ ଅଂଶ ଗ୍ରହଣ କରିଥାନ୍ତି । ଏହି ସଂଖ୍ୟାଲଘୁଦଳ ଶାସନ କରନ୍ତି ଓ ଏମାନେ ସେମାନଙ୍କ ସଂଖ୍ୟା ମଧ୍ୟରୁ ଜଣକୁ ଉଚ୍ଚାସୀନ କରିପାରନ୍ତି ବା ନ କରି ପାରନ୍ତି । ଏହି ଉଭୟ ସ୍ଥଳରେ କ୍ଷମତାର ବଣ୍ଟନ ହେତୁ ସ୍ୱଳ୍ପଜନତନ୍ତ୍ର ଅନୁଷ୍ଠିତ ହୁଏ; ଅର୍ଥାତ୍ ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକ ଶାସନଭାର ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ଏହି ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକ ବିଭିନ୍ନ ଉପାୟରେ ନିର୍ବାଚିତ ହୋଇଥାନ୍ତି । ଗ୍ରୀକ୍‌ମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ସେମାନେ ସର୍ବୋତ୍ତମ ବ୍ୟକ୍ତି; ତେଣୁ ସେମାନଙ୍କୁ ସମ୍ଭ୍ରାନ୍ତ ଶ୍ରେଣୀ ବୋଲି କୁହାଯାଏ । ଏହି ସମ୍ଭ୍ରାନ୍ତ ଶ୍ରେଣୀ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁମାନେ ଉଚ୍ଚପଦାଧିକାରୀ ଓ ସଦାଶୟ, ସେମାନେ ବଂଶପରମ୍ପରାକ୍ରମେ ଏହା ହୋଇଥାନ୍ତି ବୋଲି ବହୁକାଳରୁ ପରିଗଣିତ ହୁଅନ୍ତି । ଆଧୁନିକ ପୁଞ୍ଜିବାଦରେ ଏହି ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକ ବେଳେବେଳେ ଧନିକତନ୍ତ୍ର ଅର୍ଥାତ୍ ଧନୀଲୋକମାନେ ଶାସକ ହୋଇଥାନ୍ତି । ସାମ୍ୟବାଦ ଓ ଫାଶିଷ୍ଟବାଦରେ ମଧ୍ୟ ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକ ଶାସନଭାର ଗ୍ରହଣ କରିଥାନ୍ତି; କାରଣ ଶାସକ ଦଳ ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ ଅଟନ୍ତି । ଏଥିରୁ ଏହା ସୁବିଦିତ ଯେ ଯେଉଁ ପନ୍ଥାରେ ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକ ଶାସନଭାର ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଗତ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ତଦନୁସାରେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ରହିବ ।

ଯେତେବେଳେ ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକ ସମ୍ଭ୍ରାନ୍ତଶ୍ରେଣୀର ହୋଇଥାନ୍ତି, ସେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷା ବ୍ୟବସ୍ଥା ବିଶେଷଭାବରେ ଉଚ୍ଚବର୍ଗର ହୁଏ ସମ୍ଭ୍ରାନ୍ତଶ୍ରେଣୀ ଓ ଧନିକ ମଧ୍ୟବିତ୍ତଶ୍ରେଣୀ

ଶିକ୍ଷାକୁ ପ୍ରାପ୍ତ ଏକଗୁଟିଆ ଅଧିକାର କରିଥିବାର ଜଣାଯାଏ । ଏପରିକି ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ୟୁରୋପୀୟ ଶିକ୍ଷାରେ ଏହି ପ୍ରଭାବ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ; ବିଦ୍ୟାଳୟସବୁ ଦୁଇଶ୍ରେଣୀ-ବିଶିଷ୍ଟ, ଗୋଟାଏ ହେଉଛି ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ପାଇଁ ଓ ଅନ୍ୟଟି ହେଉଛି ବୁଦ୍ଧିଜୀବୀ ଶ୍ରେଣୀର ଲୋକମାନଙ୍କ ପାଇଁ । ଏହାର କାରଣ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ । ଶାସକଶ୍ରେଣୀଦ୍ୱାରା ସରକାରୀ ନୀତି ସ୍ଥିରୀକୃତ ହୁଏ । ସେମାନଙ୍କ ଦାୟିତ୍ୱ ଅନୁରୂପ ଶିକ୍ଷା ସ୍ୱଭାବତଃ ସେମାନେ ଲାଭ କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଅବଶିଷ୍ଟ ଲୋକମାନଙ୍କ ଶିକ୍ଷାରେ ଯାହା ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକ ନୁହେଁ, ସେଥିପ୍ରତି ପ୍ରାୟ କେହି ଧ୍ୟାନ ଦିଅନ୍ତି ନାହିଁ ।

ଏହି ବିଷୟରଧାରା ସହିତ ଫାସିଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନର କେତେକ ମେଳ ଦେଖାଯାଏ । ଏଠାରେ ଶିକ୍ଷା ମୁଖ୍ୟତଃ ଆଧିପତ୍ୟ ବିସ୍ତାରକାରୀ ବୁଦ୍ଧିଜୀବୀମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଅଭିପ୍ରେତ । ସାମନ୍ତବାଦୀ ସମୟର ନେତୃତ୍ୱନୀତି ଏଠାରେ ମୁଖ୍ୟ । ନେତୃବର୍ଗଙ୍କ ନିକଟରେ ସାର୍ବଭୌମ କ୍ଷମତା ନିହିତ ଥାଏ ଓ ସେମାନଙ୍କର କ୍ଷମତା ଜନସାଧାରଣଙ୍କଠାରୁ କିମ୍ବା ସେମାନଙ୍କର ନିର୍ବାଚିତ ପ୍ରତିନିଧିଙ୍କଠାରୁ ଗୃହୀତ ହୋଇ ନ ଥାଏ; କିନ୍ତୁ ସେମାନଙ୍କର ଆସନ୍ନ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସ୍ୱାର୍ଥ ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱକୁ ଉଠି ସେମାନେ ସ୍ୱ ଶକ୍ତିବଳରେ କ୍ଷମତା ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ଯେଉଁମାନଙ୍କର ଜନ୍ମଗତ ଅସାଧାରଣ ଶକ୍ତି ଥାଏ, ସେମାନେ ବିଶିଷ୍ଟ କ୍ଷମତାଶାଳୀ ବ୍ୟକ୍ତି ହୁଅନ୍ତି ଓ ଜୀବନର ବିଭିନ୍ନ ବ୍ୟାପାରକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରନ୍ତି ଏହା ହିଁ ଘଟଣାଚକ୍ରର ଅକାଟ୍ୟ ଯୁକ୍ତି । ଉପରନ୍ତୁ ପିତାଙ୍କ ଗୁଣେ ପୁଅ, ଏହି ନ୍ୟାୟରେ ଏହା ଫଳତଃ ଆକସ୍ମିକ ଘଟଣା ନୁହେଁ ଯେ ମେଧାବୀ ଶିଶୁମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ ଅଧିକାଂଶ ସୁବିଧାଭୋଗୀ ପରିବାରରେ ଜନ୍ମଗ୍ରହଣ କରିଥାନ୍ତି । ସୁତରାଂ ଆଧିପତ୍ୟ ବିସ୍ତାରକାରୀ ସମ୍ଭ୍ରାନ୍ତଶ୍ରେଣୀକୁ ଶିକ୍ଷା ତିଆରି କରେ ନାହିଁ କିମ୍ବା ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷା ବିନଷ୍ଟ କରେ ନାହିଁ । ଏହା କେବଳ ସେମାନଙ୍କର ଉତ୍କର୍ଷକୁ ଅଧିକ ବିକଶିତ କରେ ଏବଂ ଏହା କରିବାରେ ଜନସାଧାରଣଙ୍କଠାରେ ସେମାନଙ୍କର ସାମାଜିକ ଦୂରତ୍ୱକୁ ବଢ଼ାଇ ଦେଇଥାଏ । ଯେଉଁ କ୍ଷମତା ସେମାନଙ୍କର କପାଳଲିଖନ, ସେହି କ୍ଷମତା ଚଳାଇବା ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କୁ ଯୋଗ୍ୟ କରେ । ଏଥିରେ ନିରାଶ ହେବାର କିଛି ନାହିଁ, ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସେଥିରେ ପ୍ଲେଟୋଙ୍କ ନ୍ୟାୟର କଳ୍ପନା କେତେକାଂଶରେ ପ୍ରତିବିମ୍ବିତ ହୁଏ । ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ତାର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ସମ୍ଭାବନାର ପୂର୍ଣ୍ଣ ବିକାଶ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବା ଉଚିତ; କିନ୍ତୁ ଜନ୍ମଗତ ଗୁଣର ବହିର୍ଭୂତ ଭୂମିକା ବହନ କରିବା ପାଇଁ କାହାରିକୁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ ନାହିଁ । ଯଦି କେତେକ ଲୋକ ଏଥିରେ ଅସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହୁଅନ୍ତି, ତେବେ ସେମାନଙ୍କର ଯାହା ଅଛି ସେଥିରେ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ରହିବାକୁ ଓ ସମଗ୍ର ସାମାଜିକ ପରିବେଶରେ ସେମାନଙ୍କର ଭୂମିକା ସମ୍ପାଦନ କରିବାକୁ ସେମାନଙ୍କୁ ଉପଯୋଗୀ କରିବା ଶିକ୍ଷା କୌଶଳର ଏକ ସରଳ କାମ ହେବ ।

ଏହି ମନୋନୀତ ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ ଦଳର ସଦସ୍ୟଗଣ ଯେଉଁ କେତୋଟି ମୂଲ୍ୟକୁ ଦଳଦଳର କରିବାର ଶକ୍ତି ସେମାନଙ୍କର ଅଛି, ସେ ପ୍ରକାର ମୂଲ୍ୟ ନିର୍ବାଚନକୁ ସେମାନେ

ବାଧ୍ୟସଙ୍ଗତ କରନ୍ତି । ଏହା ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ ସ୍ୱୀକାର କରାଯାଇପାରେ ଯେ ଆଲୋଚନା, ପ୍ରବର୍ତ୍ତନା ଆଦି ଅଧିକ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ପ୍ରଣାଳୀଗୁଡ଼ିକୁ ଅବସାନ କରିବାର ଏହାହିଁ ଏକମାତ୍ର ପନ୍ଥା । ପ୍ରୌଢ଼ ବଂଶଧରମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ ଯେଉଁମାନେ ଏହାକୁ ସହିପାରନ୍ତି ନାହିଁ, ସେମାନଙ୍କୁ ଦବାଇଦେବାକୁ ହେବ । ନବ ବଂଶଧରଙ୍କ ପାଇଁ ଦମନ ହିଁ ଶିକ୍ଷାର ସ୍ଥାନ ଗ୍ରହଣ କରେ; କିନ୍ତୁ ଏପରିକି ସେମାନଙ୍କୁ ଯାହା ଶିକ୍ଷା ଦେବାର କଥା ତାହା ନେତୃବର୍ଗଙ୍କଦ୍ୱାରା ଆଗରୁହିଁ ସ୍ଥିର କରାଯାଇଥାଏ । ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନରେ ସ୍ୱାଧୀନ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ ସ୍ଥାନ ନ ଥାଏ । ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକ ଶିକ୍ଷାର ସ୍ୱୟଂଶାସିତ କେନ୍ଦ୍ର ହୋଇ ରହେ ନାହିଁ, ଯେଉଁଠାରେ କି ଗୋଟିଏ ଯୁକ୍ତି ଯେଉଁ ଆଡ଼କୁ ନେଇଯାଉ ପଛକେ ତାହାକୁ ସଂକୋଚହୀନ ଭାବରେ ଅନୁସରଣ କରାଯାଇପାରିଥାନ୍ତା । ବିଜ୍ଞାନ ଯେତେ ନିର୍ମଳ ଓ ଯେତେ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ହେଉ ପଛକେ ସେଥିରେ ଯଦି ଜାତୀୟ ଅଭିମାନ ପ୍ରତିଫଳିତ ନ ହୁଏ, ତେବେ ତାହାର ସ୍ଥାନ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ରହେ ନାହିଁ । ଏ ପ୍ରକାର ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ଶିକ୍ଷା ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅର୍ଥ କେବେହେଁ ବ୍ୟକ୍ତିର ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧି ବା ମୁକ୍ତି ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ରାଷ୍ଟ୍ରର ସ୍ୱାର୍ଥସାଧନ ପାଇଁ ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ବରଂ ପରିଚାଳିତ କରିବା ହେଉଛି ଶିକ୍ଷା-ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅର୍ଥ । ସ୍ୱାଧୀନତା ଅଧିକାର ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ରାଷ୍ଟ୍ର ତାହାର ନିଜ ସ୍ୱାର୍ଥସାଧନ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଯେଉଁ ସୁବିଧା ଦେଇପାରେ, ତାହାହିଁ ସ୍ୱାଧୀନତା । ଫଳତଃ ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ଶୃଙ୍ଖଳା, କର୍ତ୍ତବ୍ୟ-ପରାୟଣତା ଓ ଆତ୍ମତ୍ୟାଗ ପ୍ରଭୃତି ସଦ୍‌ଗୁଣକୁ ଶିକ୍ଷା କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

ଫାସିଷ୍ଟବାଦର ଯେଉଁସବୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଥାଏ ସେ ସବୁ ମଧ୍ୟରୁ ଅନେକଗୁଡ଼ିଏ ଶିକ୍ଷାର ସାମ୍ୟବାଦୀ ଦର୍ଶନରେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇଥିବାର ଜଣାଯାଏ । ତଥାପି ଅନେକ ଗୁଡ଼ିଏ ଉଲ୍ଲେଖ ଯୋଗ୍ୟ ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଅଛି । ପ୍ରଥମରୁ ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକଙ୍କଦ୍ୱାରା ଶାସନର ଉଦାହରଣକୁ ସାମ୍ୟବାଦରେ ଗୋଟିଏ ଅତି ଗୁରୁତର ବ୍ୟତିକ୍ରମରୂପେ ସମ୍ଭବତଃ ଧରାଯାଇପାରେ । ଶ୍ରମିକଶ୍ରେଣୀର ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦ ପାଇଁ ଅଧିକାଂଶ ସାମ୍ୟବାଦ ବିଦ୍ରୋହ କରନ୍ତି ଓ ଶ୍ରମିକଶ୍ରେଣୀ ସମାଜର ଅନ୍ୟ ଯେକୌଣସି ଶ୍ରେଣୀ ଅପେକ୍ଷା ସଂଖ୍ୟାରେ ବେଶୀ । ଏହି ଦୁଇଟି କାରଣରୁ ସାମ୍ୟବାଦର ଏହି ବର୍ଗୀକରଣ କେତେକାଂଶରେ ଅସଙ୍ଗତ ଜଣାପଡ଼େ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସାମ୍ୟବାଦ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯେଉଁ ବହୁବିଧ ପୋଷଣଗତ ତଥ୍ୟ ରହିଅଛି ସେସବୁର ଯାହା ଦାବି ହେଉ ପଛକେ, ଯେଉଁ ରୁଷ ଦେଶ ସାମ୍ୟବାଦ ପାଇଁ ବିଶ୍ୱ-ବିଖ୍ୟାତ, ସେଠି ପ୍ରମାଣିତ ହୋଇଛି ଯେ ସାର୍ବଭୌମ କ୍ଷମତା ଗୋଟିଏ ଫ୍ୟାସିଷ୍ଟ ରାଜନୈତିକ ଦଳ ହାତରେ ଥାଏ, ଯେଉଁ ରାଜନୈତିକ ଦଳର ମୁଖ୍ୟ ହେଉଛନ୍ତି ଜଣେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଏକଚ୍ଛତ୍ରପତି । ଏହି ବିରୋଧ ଭାବ ପରିସ୍ଥିତିରୁ ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷା ଅନୁସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉପୁଜେ ତାହାର ବିଶଦ୍ ଆଲୋଚନା କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରଣାଳୀ ବିଷୟରେ ଶ୍ରମିକ ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦ ଓ ଫାସିଷ୍ଟ ଢଙ୍ଗର ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦ ମଧ୍ୟରେ ଅନେକାଂଶରେ ମେଳ ରହିଅଛି । ଫାସିଷ୍ଟବାଦ ଯେପରି କରେ, ସାମ୍ୟବାଦ ଠିକ୍ ସେହିପରି ଏହାର ନିଜ ବିଚାରଧାରାଗୁଡ଼ିକଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା ଅନୁଷ୍ଠାନ-

ଗୁଡ଼ିକୁ ମୋଡ଼ି ବିକୃତ କରିଦିଏ । ଠିକ୍ ନିରଙ୍କୁଶ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକର ଦୀକ୍ଷା ଦିଆଗଲା ପରେ ଶିକ୍ଷା ମାଧ୍ୟମରେ ଶ୍ରମିକଶ୍ରେଣୀର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣକୁ ଉଦୀୟମାନ ବଂଶଧରଙ୍କଠାରେ ଅଳ୍ପେ ଆଳ୍ପେ ଭର୍ତ୍ତି କରିଦିଆଯାଏ । ସାମ୍ୟବାଦୀ ମତବାଦର ସୀମା ମଧ୍ୟରେ ଯଥାସମ୍ଭବ ଶୈକ୍ଷିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ବା ଆତ୍ମ-ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସଂଖ୍ୟା-ଲଘୁ ପାଇଁ ସହ୍ୟ କରାଯାଏ ।

ଅବଶ୍ୟ ଯେତେ ଦିନ ଏହି ଶ୍ରମିକଶ୍ରେଣୀ ଏତେ ଦୂର କ୍ଷମତାଶାଳୀ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ, ଯଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ବିନା ବିଘ୍ନରେ ନିଜ ଶିକ୍ଷାନୀତିକୁ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ଉପରେ ଲଦି ଦେଇ ପାରିବେ । ଯେଉଁ ସବୁ ଦେଶମାନଙ୍କରେ ସାମ୍ୟବାଦର ବାସ୍ତବ ରୂପାୟନ ନ ହୋଇ ବରଂ କେବଳ ଆଶାରେ ରହିଛି, ସେ ଦେଶରେ ଅବସ୍ଥାନ୍ତର ପ୍ରାପ୍ତି ତ ନିଶ୍ଚୟ ହେବ ଓ ସେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଣାଳୀର ପରିବର୍ତ୍ତନ କରାଯିବ । ମିଶନାରୀ ଶିକ୍ଷକ (Evangelical)ଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ସର୍ବ ପ୍ରଥମ ଅସ୍ତ୍ର ହେଉଛି ପ୍ରଚାର (୩) ଯଦି ଗୋଷ୍ଠୀ ହସ୍ତକ୍ଷେପ ନ କରନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ଆବଶ୍ୟକ ପଡ଼ିଲେ ତାଙ୍କର ପ୍ରଭାବ ପକାଇବାକୁ ପଶ୍ଚାତ୍‌ପଦ ନ ହୁଅନ୍ତି, ତେବେ ଶିକ୍ଷକ ଖୋଲାଖୋଲି ଭାବରେ ତାଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଗ୍ରହଣ କରିନେବା ପାଇଁ ତାଙ୍କ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ପ୍ରବର୍ତ୍ତାଇବେ । କିନ୍ତୁ ଏପରିକି ମଧ୍ୟ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଣାଳୀଦ୍ୱାରା ଯାହା ସାଧନ କରାଯାଇ ପାରିବ, ସେଥିରେ ଉଦାରପନ୍ଥୀ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ମାର୍କସପନ୍ଥୀ ଲୋକମାନଙ୍କର ଖୁବ୍ କମ୍ ବିଶ୍ୱାସ ଥାଏ । ସାମ୍ୟବାଦ ପ୍ରତି ବିରୋଧ ଦ୍ୱାରା ବିଚଳିତ ହୋଇ ସେ ସାମାଜିକ ସଂସ୍କାରର ମାଧ୍ୟମରୂପେ ସହଜରେ ଶିକ୍ଷାକୁ ପୁରାପୁରି ତ୍ୟାଗ କରିଦେବେ । ଫାସିଷ୍ଟମାନେ ଯେପରି କରନ୍ତି ଠିକ୍ ସେହିପରି, ହିଂସା ଓ ଶକ୍ତି ପ୍ରୟୋଗ ଉପରେ ତାଙ୍କୁ ନିର୍ଭର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ପୁଞ୍ଜିବାଦୀ ପଦ୍ଧତିରେ ଯଦି ଆଇନର ଅବଜ୍ଞା ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଅସଙ୍ଗତ ଜଣାପଡ଼େ, ତେବେ ମାର୍କସବାଦୀ ବିଚାରଧାରା ଅନୁସାରେ ଏହା ନୀତିସଙ୍ଗତ ହେବ । (୪)

ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗ ସୃଷ୍ଟି କରିବା ବିଷୟରେ ଦୁଇ ପ୍ରକାରର ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦ ମଧ୍ୟରେ ଖୁବ୍ ବେଶୀ ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଛି । ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ ଶାସନକୁ ସାମ୍ୟବାଦର କେବଳ ଅସ୍ଥାୟୀ ସୋପାନ ବୋଲି କୁହାଯାଏ । ଫାସିଷ୍ଟବାଦର ସଦସ୍ୟ ନିରଙ୍କୁଶ ଶାସନ ଚିରକାଳ ତିଷ୍ଠିବ ବୋଲି ଜଣାଯାଉଥିଲା । ସାମ୍ୟବାଦ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଦୃଢ଼ୀଭୂତ ହୋଇଗଲେ, ସାର୍ବଭୌମ ଶାସନ ଯଥାସମ୍ଭବ ବ୍ୟାପକ ହେବାର ଆଶା କରାଯାଏ । ଫଳତଃ ସର୍ବୋତ୍ତମ ଶିକ୍ଷାର ସୁଯୋଗ ସର୍ବପ୍ରଥମେ ଖୁବ୍ ସୀମିତ ହୋଇଥିଲେହେଁ ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ଆଶା କରାଯାଏ ଯେ ଏହି ସୁଯୋଗସବୁ ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ ସୁଲଭ ହେବ । ଶିକ୍ଷାର ସୁଯୋଗକୁ ଆଧିପତ୍ୟ-ବିସ୍ତାରକାରୀ ବୁଦ୍ଧିଜୀବୀମାନଙ୍କ ଆବଶ୍ୟକତା ଆନୁସାରେ ସଙ୍କୁଚିତ କରିବା କଥା ଦୂରେ ଥାଉ ଅବଶେଷରେ ଗୋଟିଏ ଶ୍ରେଣୀହୀନ ସମାଜର ପ୍ରତିଷ୍ଠା ସାମ୍ୟବାଦର ଲକ୍ଷ୍ୟ ହୁଏ । ସେହି

ସମାଜରେ କେବଳ ଯୋଗ୍ୟତା ଅନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାଲାଭର ସୁଯୋଗକୁ ସୀମିତ କରାଯିବ । ସାମ୍ୟବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ଶ୍ରମିକଶ୍ରେଣୀର ସ୍ୱୀକୃତ ହେଉଛି ଗୁରୁତ୍ୱର କେନ୍ଦ୍ର ଏବଂ ଏହା ମଧ୍ୟ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଉଚ୍ଚସ୍ଥାନ ଲାଭ କରିଛି; ତଦନୁସାରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ କୃଷକ ଓ କାରଖାନା ଶ୍ରମିକମାନଙ୍କର ସାଂସ୍କୃତିକ ସମସ୍ୟା ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଲାଭ କରିଅଛି । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଏକଚ୍ଛତ୍ରପତି ଓ ଦଳଗତ ନେତାମାନଙ୍କଦ୍ୱାରା ଶାସନର ଅବସ୍ଥାନ୍ତର କାଳରେ ଏହାହିଁ ସତ୍ୟ ।

ଏହିଠାରେ ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ସ୍ୱଳ୍ପଜନତନ୍ତ୍ର ସହାୟକ, ତାହା ବହୁଜନତନ୍ତ୍ର-ପରିପୋଷକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ସହିତ ମିଶିଯାଏ । ସେ ଯାହାହେଉ, ଏହି ବିଷୟର ଆଲୋଚନା କରିବା ପୂର୍ବରୁ ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ବିରୁଦ୍ଧରେ କେତେକ ଆପତ୍ତି ବିଷୟରେ ଦୃଷ୍ଟିଦେବା ଭଲ । ଏହି ତଥ୍ୟର ଆକ୍ରମଣୀୟ କେତେକ ବିଷୟ ବିରୁଦ୍ଧରେ ବହୁ ଗୁରୁତର ସମାଲୋଚନା କରାଯାଇଅଛି । କେବଳ ଯେ ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକ ବୌଦ୍ଧିକ ତାଲିମ ପାଇବାକୁ ଯୋଗ୍ୟ, ଏହି ଧାରଣା ହେଉଛି ଗୋଟିଏ ମୁଖ୍ୟ ବିପଦ; ଯାହାକି ଏହି ଦୃଷ୍ଟି କୋଣରେ ଲୁଚରହିଯାଇଥାଏ । ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ନିଶ୍ଚୟ ସାବଧାନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ ଯେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେଉଁ ଧାରଣାକୁ ଛଳନାପୂର୍ବକ ଗ୍ରହଣ କରିନେଇଛୁ, ସେ ବିଷୟରେ ସାବଧାନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

ଉଚ୍ଚକୋଟିର ଶିକ୍ଷାଲାଭର ଯଥାର୍ଥ୍ୟକୁ ଶାସକବର୍ଗ ଯେପରି ପ୍ରତିପାଦନ କରନ୍ତି ଏହା କମ୍ ବିଭ୍ରାନ୍ତିକର ନୁହେଁ ବୋଲି ଦାବି କରାଯାଏ । ଏହି ବାଦରେ ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ଦେଖାଇବା ପାଇଁ ଯେଉଁ ଯୁକ୍ତି ଦିଆଯାଉଛି, ତାହା ହେଉଛି, ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗ ଲାଭ କରି ତଦ୍ୱାରା ଜନସମୂହ ଓ ସମଗ୍ର ସମାଜର ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ସେବା କରିପାରିବା ପାଇଁ ସେମାନେ ସମର୍ଥନ ହେବେ । ସଂଖ୍ୟାଧିକ ଦଳ ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷା ସୁବିଧାରୁ ବଞ୍ଚିତ, ଏହି ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକ ଯଦି ତାହା ପାଆନ୍ତି, ତେବେ ଏହି ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ ଦଳ ଯେଉଁ ପ୍ରଶଂସାର୍ହ ସାମାଜିକ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବେ ତାହି ଏହାର କ୍ଷତିପୂରଣ ବା ପୁରସ୍କାର, କିନ୍ତୁ ଏହି ଶଠତା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସାବଧାନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । (୧) ଶିକ୍ଷା-ସୁବିଧାର ଉତ୍ପତ୍ତି ଏହିପରି ସ୍ଥିତିରେ ହୋଇପାରେ; କିନ୍ତୁ କାଳକ୍ରମେ ଏସବୁ ସୁବିଧା ବଂଶାନୁଗତ ଶ୍ରେଷ୍ଠତା ପାଇଁ ଅନ୍ୟତମ ଅଧିକାରରୂପେ ଗୃହୀତ ହୋଇଯିବାର ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି । ଏହି ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷା-ସୁବିଧାଦ୍ୱାରା ସହକର୍ମୀଙ୍କଠାରୁ ସାମାଜିକ ଦୂରତା ସହଜରେ ବଢ଼ିଯାଏ । ତାହା ଫଳରେ ଏହି ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ସୁଯୋଗ ଯେ ଜନ୍ମଗତ ଧୀଶକ୍ତି ହେତୁ ମିଳିଛି, ଏହା କହି ଏହାକୁ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ଭାବେ ପ୍ରମାଣ କରିଦେବା ସହଜ ହୋଇପଡ଼େ । ଏହି ଯୁକ୍ତିକୁ ବାସ୍ତବରେ ସତ୍ୟବୋଲି ପ୍ରମାଣ କରିବା ପାଇଁ ଯେଉଁମାନେ ସେତେ ସୁବିଧା ଭୋଗକରୁ ନାହାନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କୁ ସମାନ ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗ ଦିଆଗଲେ ଯେ ଭଲ କରିପାରିବେ ନାହିଁ ଏଥିପାଇଁ ପ୍ରମାଣ ଆବଶ୍ୟକ । ସୁବିଧା ଭୋଗୀ ଶ୍ରେଣୀଗୁଡ଼ିକ ସାଧାରଣତଃ ଏ ପ୍ରକାର

ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାଦ୍ୱାରା ସତ୍ୟ ପ୍ରତିପାଦନ କରିବାରେ ଯେ ନିଷ୍ଫଳ, ଏହା ସାଧାରଣତଃ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରି ଆସିଛନ୍ତି; କାରଣ ସେମାନେ ଦାବି କରନ୍ତି ଯେ ସ୍ଥୂଳତଃ ଜନସାଧାରଣଙ୍କର ଯେ ବିକାଶଯୋଗ୍ୟ ଶକ୍ତି ନିହିତ, କାର୍ଯ୍ୟତଃ ତାର କୌଣସି ପ୍ରମାଣ ସେମାନେ ଦେଇନାହାନ୍ତି । ବାସ୍ତବରେ ଏହି ଦାବି ପାଇଁ ପ୍ରମାଣର ଗୁରୁତର ଅଭାବ ରହିଛି । ପ୍ରଥମତଃ ସୁବିଧାଭୋଗୀ ଶ୍ରେଣୀଗୁଡ଼ିକ ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ଉପରେ ଅତ୍ୟାଚାର କରନ୍ତି, ସୁବିଧା ସୁଯୋଗଦାନରୁ ସେମାନଙ୍କୁ ବଞ୍ଚିତ କରନ୍ତି; ପୁଣି ଓଲଟି ସେ ସବୁ ଶକ୍ତି ସେମାନଙ୍କଠାରେ ନାହିଁ ବୋଲି ଦୋଷାରୋପ କରନ୍ତି ।

କିନ୍ତୁ ଏପରିକି ଯଦି ମଞ୍ଜୁର କରାଯାଏ ଯେ ଶାସକଭାବରେ ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକଙ୍କର ଯେଉଁ ବିଶ୍ୱସ୍ତ ସେବା ରହିଛି, ସେଥିପାଇଁ ସେମାନଙ୍କୁ ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗ ଦିଆଯାଏ, ତେବେ ସୁଦ୍ଧା ଏ ପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ବିରୁଦ୍ଧରେ ଆପତ୍ତି ରହିଛି । ଏହି ଯୁକ୍ତିରେ ଆହୁରି ଅସୁବିଧା ରହିଛି, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ପ୍ରାୟ ଥାଇ ସୁଦ୍ଧା ଗୋଟିଏ ଶ୍ରେଣୀର ସଂକୀର୍ଣ୍ଣ ସ୍ୱାର୍ଥସାଧନକୁ ସମଗ୍ର ସମାଜର କଲ୍ୟାଣଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରିବା ଅତି ସ୍ୱାଭାବିକ ଭାବରେ ସହଜ । କାର୍ଯ୍ୟତଃ ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରିବାକୁ ହେବ ଯେ ଅନେକ ସମୟରେ ସମାଜ ଯେଉଁସବୁ ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗ ଦିଏ, ତାକୁ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ବ୍ୟବହାର କରି ଆତ୍ମ ଅଭିବୃଦ୍ଧିରେ ଲଗାନ୍ତି । ତଦନୁସାରେ ସେମାନେ ଯେଉଁସବୁ ସାମାଜିକ ସୁବିଧା ପାଆନ୍ତି, ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସମାଜ ପ୍ରତି ସେମାନଙ୍କର ଯେ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ଅଛି ତାକୁ ସେମାନେ ସ୍ୱୀକାର କରିବାକୁ ଭୁଲିଯାଆନ୍ତି । ବାସ୍ତବିକ କେତେକ ସ୍ଥଳରେ ଦୁର୍ବହ ସାମାଜିକ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ସମ୍ପାଦନ ନ କରିବାରେ ଏହି ସୁବିଧାକୁ ହେତୁରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇଅଛି । ବସ୍ତୁତଃ ଏହା ସ୍ୱତଃସିଦ୍ଧ ଯେ ଯଦି ଜଣେ ଲୋକର ଅନୁଜନଗଣ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷାର ସୁଯୋଗ ପାଆନ୍ତି, ତେବେ ତାହା ଉକ୍ତ ଲୋକପକ୍ଷରେ ମଙ୍ଗଳଦାୟକ ।

ଗଣତନ୍ତ୍ର ବନାମ ବ୍ୟକ୍ତି ମର୍ଯ୍ୟାଦାର ସମ୍ମାନ

ଏହାପୂର୍ବରୁ ଗୋଟିଏ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇଛି । ଉକ୍ତ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତରେ କୁହାଯାଇଥିଲି ଯେ ଏକାଧିକ ଲୋକଙ୍କର ହିତଦୃଷ୍ଟିରୁ ଶିକ୍ଷାର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରାଯାଇପାରେ, ଯଦିଓ ସେହି ବହୁ ଲୋକ ସାର୍ବଭୌମ କ୍ଷମତାର ପ୍ରୟୋଗରେ ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଭାଗ ନିଅନ୍ତି ନାହିଁ ଓ ଅନ୍ତତଃ ଏଯାଏଁ ଭାଗ ନେଇନାହାନ୍ତି । ତଥାପି ବର୍ତ୍ତମାନ ଗୋଟିଏ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ପର୍ଯ୍ୟାଲୋଚନା କରିବା ଯଥାର୍ଥ । ଉକ୍ତ ଦର୍ଶନରେ ବହୁଲୋକ ଯେ ଶିକ୍ଷାଗତ ଗୁରୁତ୍ୱର କେନ୍ଦ୍ର, କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ; ଅଧିକନ୍ତୁ ଉକ୍ତ ଦର୍ଶନରେ ମଧ୍ୟ ବହୁଲୋକଙ୍କର, ବହୁଲୋକଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଓ ବହୁ ଲୋକଙ୍କ ପାଇଁ ସରକାର ଗଠିତ ହୋଇଥାଏ । ରାଜନୈତିକ ପୃଷ୍ଠଭୂମିରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ହେତୁ ଶିକ୍ଷାସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଗୁରୁତର ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖାଦିଏ । ଉଦାର ନିରଙ୍କୁଶ ଶାସନ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନଗୁଡ଼ିକ ମୁଖ୍ୟତଃ

କର୍ମୀମାନଙ୍କର ସାଂସ୍କୃତିକ ବ୍ୟାପାରରେ ମନୋନିବେଶ କରିଥାନ୍ତି । ଏପରି ସ୍ଥଳେ ସେମାନଙ୍କଦ୍ୱାରା ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ଯେଉଁ ବିକାଶ ସାଧିତ ହେବାର କଥା, ତାହା ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ଏହାର ସହଜ କାରଣ ହେଉଛି ଯେ ସାର୍ବଜନୀନ ମତାଧିକାରରେ ଯେଉଁ ନୈତିକ ସ୍ୱାସ୍ଥ୍ୟବତ୍ତା ସମ୍ଭବ, ତାହା ହୋଇପାରେ ନାହିଁ ।

ଏ ପ୍ରକାର ଅତ୍ୟୁଚ୍ଚ ରାଜନୈତିକ ତଥା ଶିକ୍ଷାଗତ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ବହୁ ଲୋକଙ୍କୁ ଦିଆଯାଏ, କାରଣ ସମସ୍ତ ଲୋକଙ୍କର ମୂଳସ୍ଥ ମର୍ଯ୍ୟାଦାରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର ବିଶ୍ୱାସ ରଖେ । (୭)ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ସାଧୁ ବୋଲି ମାନିନେବାର ନିଷ୍ଠା ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଥାଏ । (୭) ବ୍ୟକ୍ତି, ସ୍ତ୍ରୀ ହେଉ ବା ପୁରୁଷ ହେଉ; ଯେକୌଣସି ବର୍ଣ୍ଣ ବା ଜାତିର ହେଉ; ଉଚ୍ଚ ବା ନୀଚ ବଂଶୋଦ୍‌ଭବ ହେଉ; ତାଙ୍କର ପିତାମାତାଙ୍କର ଅର୍ଥନୈତିକ ଅବସ୍ଥା ଯାହାହେଉ ଏସବୁ ନିର୍ବିଶେଷରେ ଏହି ନିଷ୍ଠା ରହିଛି । ଏ ସମସ୍ତ ଆନୁସଙ୍ଗିକ ଅବସ୍ଥା ଯାହାହେଉ ପଛକେ ମନୁଷ୍ୟକୁ ମନୁଷ୍ୟ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷିତ କରିବାକୁ ହେବ; କାରଣ ତାର ମାନବିକ ସ୍ୱଭାବ ଅଛି ଓ ମନୁଷ୍ୟ ହିଁ ମନୁଷ୍ୟ । ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ଗୁରୁତ୍ୱ ଥିବା ହେତୁରୁ ତାହାର ଶକ୍ତି ସାମର୍ଥ୍ୟ ଯଦି ଅବିକଶିତ ହୋଇ ରହେ, ତାହା ହେଲେ ଏହା ଏକ ପାର୍ଥିବ ବୈଫଲ୍ୟ । ତାର ମୂଳସ୍ଥ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନଶକ୍ତି ଯଦି ଉପଲବ୍‌ଧି କରା ନଯାଏ, ତେବେ ଏହା ଯେ କେବଳ ତାକୁ ନିଃସ୍ୱ କରିବ, ତାହା ନୁହେଁ; ସେ ଯେଉଁ ସମାଜର ନାଗରିକଭାବେ ବଞ୍ଚିରହେ ସେହି ସମାଜକୁ ମଧ୍ୟ କାଙ୍ଗାଳ କରିଦେବ ।

ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନରେ ଯେଉଁସବୁ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସଦ୍‌ଗୁଣର ଅଭ୍ୟାସ କରାଯାଏ, ତାହା ସହଜରେ କଳ୍ପନା କରିହେବ । ମନୁଷ୍ୟ ଯାହା ହୋଇଅଛି ଓ ଯାହା ହୋଇପାରିବ, ତାହାହିଁ ମନୁଷ୍ୟର ମାପକାଠି; ସୁତରାଂ ନିଜକୁ ଯଥାସମ୍ଭବ ସର୍ବାଧିକ ବିକାଶ କରିବାର ଦାୟିତ୍ୱ ବ୍ୟକ୍ତି ବିଶେଷର ଅଛି । ଛାତ୍ରମାନଙ୍କଠାରେ ଅଭିକ୍ରମ, ସାହସିକ ଉଦ୍ୟମ, ଆତ୍ମନିର୍ଭରଶୀଳତା, ଅଧ୍ୟବସାୟ ଆଦି ସଦ୍‌ଗୁଣକୁ ଶିକ୍ଷକମାନେ ଉତ୍ସାହିତ କରିବେ । ଅର୍ଥନୈତିକ ଦିଗରୁ ବିଚାରକଲେ, କଠିନ ପରିଶ୍ରମ, ଶ୍ରମର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ପ୍ରତି ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯିବ ଏବଂ ଆଳସ୍ୟ ଓ ଅବସରଭୋଗୀ ଶ୍ରେଣୀ ପ୍ରତି ଘୃଣା କରାଯିବ । (୮) ରାଜନୈତିକ ଦିଗରୁ ବିଚାର କଲେ, ପୌର-ଜନ ଅଧିକାର ଓ ନାଗରିକ ଦାୟିତ୍ୱ ପ୍ରତି ଗଭୀର ନିଷ୍ଠା, ଶଂସିତ ଶିକ୍ଷା-ବ୍ୟବସ୍ଥାକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରିବ । ଏହି ସବୁ ଲକ୍ଷ୍ୟର ପରିପୂରଣ ପାଇଁ ସାର୍ବଜନୀନ ଶିକ୍ଷା ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ କିଛି ଯଥେଷ୍ଟ ହୋଇ ନ ପାରେ । ସେମାନଙ୍କ ଯୋଗ୍ୟତାର ସୀମାକୁ ଧରିବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଓ ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା ବ୍ୟବସ୍ଥା କରାଯିବ କିମ୍ବା ଶିକ୍ଷା-ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଯେଉଁ ଖର୍ଚ୍ଚ ହେଉଛି ତାହାର ପ୍ରତ୍ୟାୟ ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ କମିବା ଆବସ୍ଥାକୁ ଆସିବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିକ୍ଷା ବ୍ୟବସ୍ଥା ରହିବ ।

(୭) ଚତୁର୍ଦ୍ଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ବୃତ୍ତିଗତ ସଦାଚାରର ମୁଖ୍ୟ ବିଭବ" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ବ୍ୟକ୍ତି-ମର୍ଯ୍ୟାଦାର ସମ୍ମାନ—ଏହି ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ବିଶ୍ୱାସର ଔଚିତ୍ୟ କାହିଁକି ? (୯) ଅନେକ ଅଧିକାଂଶ ସ୍ଥଳରେ ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷ ଯୁକ୍ତି ଦ୍ୱାରା ସେମାନଙ୍କର ବିଶ୍ୱାସର ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି । (୧୦) ସେମାନେ ଦାବି କରନ୍ତି ଯେ ମାନବିକ ମର୍ଯ୍ୟାଦା ପ୍ରତି ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ସମ୍ମାନ ପ୍ରଦର୍ଶନ କରିବାଦ୍ୱାରା ସମ୍ପୃକ୍ତ ଲୋକମାନଙ୍କର ଜୀବନଯାପନକୁ ସମ୍ଭବ କରିବା ସହଜ ହୁଏ । ଏହା ଏକ ଅସମର୍ଥିତ ତଥ୍ୟର କେବଳ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ନୁହେଁ, ମାନବିକ ଅଭିଜ୍ଞତାର କଠୋର ବାସ୍ତବତାଦ୍ୱାରା ଏହା ସତ୍ୟ ବୋଲି ପ୍ରମାଣିତ ହୋଇଅଛି । ଉପରନ୍ତୁ ଏହି ସବୁ ତଥ୍ୟ ଠିକ୍ ଅଳ୍ପ ଦିନର ନୁହେଁ, ଇତିହାସରେ ଯୁଗ-ଯୁଗଧରି ଏ ସବୁ ସଞ୍ଚିତ ହୋଇ ଆସିଅଛି । ପ୍ରାଗ୍ ଖ୍ରୀଷ୍ଟୀୟ କାଳରୁ ଠିକ୍ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ-ସମ୍ମାନ ପାଇଁ ସଂଗ୍ରାମ ହୋଇ ଆସୁଅଛି । ଜ ାକୁ ଏବଂ ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକଙ୍କୁ ତଥା ବହୁଜନଙ୍କୁ ମଧ୍ୟ ସମ୍ମାନ ବହୁ ଦିନରୁ ଦିଆହୋଇ ଆସି ।। ଇତିହାସରେ ବିଭିନ୍ନ ସମୟରେ ଏହି ସଂଗ୍ରାମ ବଢ଼ିଛି ଓ କମିଛି, କିନ୍ତୁ ଶତ ଶତ ଶତାବ୍ଦୀ ହେଲା ସ୍ୱୈରତନ୍ତ୍ର ଓ ଅଭିଜାତତନ୍ତ୍ର ବିରୁଦ୍ଧରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର ଧୀରେ ଧୀରେ ବିଜୟଲାଭ କରି ଆସିଅଛି । ଏହି ସଂଗ୍ରାମରେ ଲୋକମାନେ ସେମାନଙ୍କର ପଣ ବିଷୟରେ ଅବହିତ ଅଛନ୍ତି ଓ ଯେଉଁ ମୂଲ୍ୟ ଦେଇ ଏହାକୁ ହାସଲ କରିଅଛନ୍ତି ତାହା ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ବିଶ୍ୱାସରେ ସୁଦୃଢ଼ ଓ ଦୀର୍ଘସ୍ଥାୟୀ ହୋଇ ଆସ୍ଥାର ପ୍ରମାଣ ଦେଉଛି ।

ବ୍ୟକ୍ତି ମର୍ଯ୍ୟାଦାରେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ନିଷ୍ଠାର ଦୃଢ଼ତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅନ୍ୟମାନେ ଉତ୍କଣ୍ଠା ପ୍ରକାଶ କରନ୍ତି; ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସେମାନଙ୍କର ଏହି ନିଷ୍ଠା ମନୁଷ୍ୟମାନଙ୍କର ଅଭ୍ୟାସ ଓ ଇତିହାସର ଉଦାହରଣ ଅପେକ୍ଷା ଆଉ କିଛି ଅଧିକ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇନାହିଁ । ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ଜୀବନ, ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଓ ସୁଖ ପ୍ରତି ମନୁଷ୍ୟର ଯେଉଁ ଜନ୍ମଗତ ଅଧିକାର ରହିଛି ଓ ତାହା ମନୁଷ୍ୟର ମର୍ଯ୍ୟାଦାକୁ ସୁନିଶ୍ଚିତ କରିଦିଏ; ସେମାନେ ଏହି ଦାବି ଗର୍ବର ସହିତ କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଏହି ଗର୍ବ ବୃଥା ଆସ୍ଫାଳନରେ ପରିଣତ ହେବ, ଯଦି ଏହା ପୂରାପୂରି ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ନୀତି ଅପେକ୍ଷା ଧାର୍ମିକ ନୀତି ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ନ ହୁଏ । ଇହୁଦୀୟ ଓ ଖ୍ରୀଷ୍ଟୀୟ ବିଶ୍ୱାସକୁ ଅନୁସରଣ କରି ସେମାନେ ଦେଖନ୍ତି ଯେ ଈଶ୍ୱରଙ୍କର ସାର୍ବଜନୀନ ପିତୃତ୍ୱ ମାଧ୍ୟମରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ସୁନିଶ୍ଚିତ ହୁଏ । ଈଶ୍ୱରଙ୍କର ପିତୃତ୍ୱକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବା ଅର୍ଥ ହେଉଛି, ସମସ୍ତ ମନୁଷ୍ୟ ଭ୍ରାତୃତ୍ୱ-ବନ୍ଧନରେ ଆବଦ୍ଧ । ଯଦି ସମସ୍ତ ମନୁଷ୍ୟ ପରସ୍ପର ଭ୍ରାତା ହୁଅନ୍ତି, ତେବେ ପରମପିତାଙ୍କର ଦୃଷ୍ଟିରେ ସେମାନେ ସମସ୍ତେ ଅସୀମ ସମ୍ଭାବନାର ହେବୁ ହେବେ । ଭଗବାନଙ୍କର ଅସୀମ ପ୍ରେମ ଥିବା ହେତୁରୁ ଈଶ୍ୱର ତାଙ୍କର ସନ୍ତାନମାନଙ୍କ ସହିତ ପକ୍ଷପାତ କରିବାର ସମ୍ଭାବନା ନାହିଁ । ଯେକୌଣସି ପଦ୍ଧତିରେ, ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲୋକର ଯୋଗ୍ୟତା, ତା'ର ପ୍ରକୃତିର ଅବିଭାଜ୍ୟ ଅଙ୍ଗ ଅଟେ । ଗଣତନ୍ତ୍ର ଓ ଖ୍ରୀଷ୍ଟଧର୍ମର ମତ ଠିକ୍ ଏକକାଳୀୟ ନୁହେଁ; ସେ ଦୁଇଟି ସମଜାତ ।

ଏହା ଜଣାଶୁଣା କଥା ଯେ ମନୁଷ୍ୟର ମର୍ଯ୍ୟାଦାକୁ ସାବ୍ୟସ୍ତ କରିବାରେ ଏହି ଦୁଇଟି ବିଧିର ଫଳାଫଳ ବିଭିନ୍ନ ହୋଇଥାଏ । ଏକ ପକ୍ଷରେ 'ଶାସିତମାନଙ୍କର **ସମ୍ମତି**' ଶିକ୍ଷାନୀତି ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରିବାରେ ଚରମ ଅଧିକାର ଦିଏ । ଏଥିରୁ ସୂଚିତ ହୁଏ ଯେ, **ଅଧିକାର** ମନୁଷ୍ୟମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ସ୍ୱଭାବସିଦ୍ଧ । ଏଥିପାଇଁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ସହକର୍ମୀମାନଙ୍କଠାରେ ବିପୁଳ ଆସ୍ଥା ସ୍ଥାପନ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକ ପଡ଼ୁଛି; ପୁଣି ଏହି ଆସ୍ଥା ମନୁଷ୍ୟର **ମୌଳିକ** ଅଧିକାରକୁ କେବେହେଁ ବାତିଲ୍ କରିଦେବ ନାହିଁ କିମ୍ବା କ୍ଷୀଣ କରିଦେବ ନାହିଁ । ଏହି ମୌଳିକ ଅଧିକାର ମଧ୍ୟରୁ ବିଶେଷ ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ ହେଉଛି—ଶିକ୍ଷା ପାଇବାର ଅଧିକାର ଓ ଏହା ତାର ପ୍ରକୃତିର ପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ୱରୂପ ଉପଲବ୍ଧି କରିବାରେ ସାହାଯ୍ୟ କରିବ । ଯେଉଁ ପୃଥିବୀ ନାନା ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନକୁ ଜନ୍ମଦେଲା, ସେଠି ଏହି ଅସମର୍ଥିତ ପ୍ରତ୍ୟାଶା ନ ହେଲେହେଁ ଆଶାବାଦ ପରିଜଣାଯାଏ । ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ଦେଖିଲେ, ସମାଜ ସାର୍ବଭୌମ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ପରମପିତା ପରମେଶ୍ୱର ହିଁ ଏକମାତ୍ର ସାର୍ବଭୌମ । ସେହି ଆମର ଶିକ୍ଷାନୀତିର ଚରମ ବୈଧତା ପ୍ରଦାନ କରନ୍ତି । ଯଦି ମନୁଷ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତେ ପରମେଶ୍ୱର ମନୁଷ୍ୟକୁ ନିର୍ଦ୍ଦେଶ ଦେବାର ଅଧିକାରୀ, ତେବେ ସମାଜ ମନୁଷ୍ୟର ମୌଳିକ ଅଧିକାରଗୁଡ଼ିକୁ ଅବଜ୍ଞା କରିପାରେ । କିନ୍ତୁ ଏଗୁଡ଼ିକ ମନୁଷ୍ୟଠାରୁ କେବେହେଁ ହସ୍ତାନ୍ତରିତ ହୋଇ ପାରିବ ନାହିଁ । ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ, ଯେପରିକି ଅଧିକାଂଶ ସମସ୍ତରେ ପ୍ରତିପାଦିତ ହୁଏ ଯେ ଏହି ବହୁମୂଲ୍ୟ ଅଧିକାର ସବୁ କେବେହେଁ ହସ୍ତାନ୍ତରଯୋଗ୍ୟ ନୁହେଁ; କାରଣ ଏଗୁଡ଼ି ଈଶ୍ୱର ଦତ୍ତ ।

ସ୍ୱାଧୀନତା ଅର୍ଥରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର

ବ୍ୟକ୍ତିର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ହେଉଛି ତାହାର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ; ଅର୍ଥାତ୍ ଜଣେ ବ୍ୟକ୍ତି ଅନ୍ୟମାନଙ୍କଠାରୁ ଯେଉଁ ଆଚରଣଦ୍ୱାରା ଚିହ୍ନା ପଡ଼େ, ତାକୁ ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ କୁହାଯାଏ । ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲୋକର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ରହିଛି; କାରଣ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ଯୌନସମ୍ଭୂତ ହୋଇଥିବାରୁ ସେ ଅନନ୍ୟ; ସେ ନିଜ ପ୍ରକାରର ପ୍ରଥମ ତଥା ଶେଷ ସୃଷ୍ଟି । (୧୧) ନିଜ ସାଥୀମାନଙ୍କଠାରୁ ଭିନ୍ନ ହେବା ମନୁଷ୍ୟର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟର ଅନ୍ୟତମ ପ୍ରକୃତି ଅଟେ । ସେଥିଯୋଗୁ ସେ ସ୍ୱାଧୀନ ହେବାକୁ ଚାହେଁ । ସେ ତାର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ଓ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟକୁ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିବାକୁ ଚାହେଁ । ତାର ଅନନ୍ୟ ପ୍ରକୃତିକୁ ବଞ୍ଚାଇ ରଖିବାକୁ ସେ ଚାହେଁ । ଏଥିପାଇଁ ଯେତେ କମ୍ ବାଧାବିଘ୍ନ ତାର ସାଙ୍ଗସାଥୀଙ୍କଠାରୁ ଆସେ, ସେଥିପାଇଁ ସେ ନଜର ଦେଇଥାଏ । (୧୨) ଯଦି ସବୁ ମନୁଷ୍ୟ ସମାନ ପ୍ରତିଭା ନେଇ ଜନ୍ମଗ୍ରହଣ କରିଥାନ୍ତେ, ତେବେ ସେମାନେ ସ୍ୱାଧୀନତା ପାଇଁ ଏହି ଆକାଂକ୍ଷା ଅନୁଭବ କରନ୍ତେ ନାହିଁ । କାରଣ ସମସ୍ତଙ୍କର ଅଭାବ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ନ ହେଲେହେଁ ସର୍ବାଧିକ ହୁଅନ୍ତା; କିନ୍ତୁ ସମସ୍ତେ ଯେ ଜନ୍ମରୁ ଭିନ୍ନ—ଏହା ଏକ ବୈଜ୍ଞାନିକ ସତ୍ୟ । ଏଣୁ ସେମାନେ ଆଜନ୍ମ ସ୍ୱାଧୀନ । ଏହି ସୁବିଦିତ ଦାବିଟିର ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ତହିଁରୁ ସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇଥାଏ ।

ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେତେବେଳେ 'ସ୍ୱାଧୀନତା' ଶବ୍ଦର ବ୍ୟବହାର କରୁ; ସେତେବେଳେ ସାଧାରଣତଃ ଏହା ପରେ ଆମେ 'ଠାରୁ' ଅବ୍ୟୟଟିକୁ ଲଗାଇଥାଉଁ । ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଏ ଯାବତ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏବଂବିଧ ସ୍ୱାଧୀନତା ସହିତ ଗାଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷାକୁ ଅଭିନ୍ନ କରି ଦେଖିଥାଉଁ । ଯେଉଁ ପ୍ରକାର ପାରିପାର୍ଶ୍ୱିକ ପରିବେଶ ଦ୍ୱାରା ମନୁଷ୍ୟର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ବାଧା ପାଏ କିମ୍ବା ବ୍ୟାହତ ହୁଏ, ସେହି ପ୍ରକାର ଅବସ୍ଥାରୁ ମନୁଷ୍ୟକୁ ମୁକ୍ତ କରିବାର ଗୁରୁତ୍ୱ ଉପରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଜୋର ଦେଇ ଆସିଛୁଁ, କିନ୍ତୁ ଅନେକ ସମୟରେ 'ସ୍ୱାଧୀନତା' ଶବ୍ଦ ପରେ 'କୁ' କିମ୍ବା 'ପାଇଁ' ଅବ୍ୟୟ ବ୍ୟବହାର କରାଯାଏ । (୧୩) ସାମାଜିକ ପରିବେଶର ବଳପୂର୍ବକ ଅଧିକାରରୁ କେବଳ ପୃଥକ୍ କରିଦେବାଦ୍ୱାରା ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷାରେ ସଂକୀର୍ଣ୍ଣ ତଥା ମୁଖ୍ୟତଃ ନାସ୍ତି ସୂଚକ ଗୁଣ ସୂଚିତ ହୁଏ । ଅନେକେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ଅଧିକ ଅସ୍ତି ସୂଚକ ଅର୍ଥରେ ପ୍ରକାଶ କରିବାକୁ ଚାହାଁନ୍ତି । ସେମାନେ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ବାଧ୍ୟ-ବାଧକତାରୁ ସ୍ୱାଧୀନ ହେବାକୁ ଚାହାନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଘଟଣାବଳୀର ପରିଣତିର ଗୋଟିଏ କାରକ ରୂପରେ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ଅଗ୍ରଗତି କରାଇବାରେ ସେମାନେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି । କୌଣସି ଗୋଟିଏ କ୍ଷେତ୍ରରେ, ଲୋକମାନେ ଯେତେ ଅଧିକ ସୁଶିକ୍ଷିତ; ସେମାନେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନ ପାଇଁ ସେତେ ଅଧିକ ସ୍ୱାଧୀନ । ସୁତରାଂ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ବିସ୍ତାର ଖାମଖିଆଲି ଢଙ୍ଗରେ କରାଯାଇ ନ ପାରେ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଯେଉଁମାନେ ହିଁ କେବଳ ସୁଶୃଙ୍ଖଳିତ ସେଇମାନେ ହିଁ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ଉପଭୋଗ କରିବା ପାଇଁ ହକ୍‌ଦାର । (୧୪)

ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ଏପରି କେତେକ ବିଷୟ ଅଛି, ଯେଉଁଠି ସ୍ୱାଧୀନତା ଉପରେ ଆଧାରିତ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ବିସ୍ତାର କରାଯାଏ । ଏ ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା କଥା ହୁଏତ ପ୍ରଥମ କରି ମନକୁ ଆସେ । (୧୫) ସ୍ୱାଧୀନତାର ଏକ ସୁନ୍ଦର ଉଦାହରଣ ହେଉଛି ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା । ଏଇଠି 'ଠାରୁ' ଓ 'କୁ' ଅବ୍ୟୟ ଦୁଇଟିର ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି । ପରିଦୃଶ୍ୟମାନ ସତ୍ୟକୁ ଶିକ୍ଷକ ପ୍ରକାଶ କରିବାରେ ଯେଉଁସବୁ ପ୍ରଭାବ ବାଧା ଦିଏ, ସେସବୁଥିରୁ ସେ ନିଶ୍ଚୟ ମୁକ୍ତ ହେବେ । କିନ୍ତୁ ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବା 'କୁ' ସେ ନିଜ କ୍ଷେତ୍ରରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପାରଙ୍ଗମ ହୋଇଥିବେ । ଏ ପ୍ରକାର ପାରଙ୍ଗମତାର ଉତ୍ସ ସାଧାରଣତଃ ଆଂଶିକ ଭାବରେ ଉଦାର ଶିକ୍ଷା-ବ୍ୟବସ୍ଥା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଏହି ଉଦାର ଶିକ୍ଷାରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଆଉ ଏକ ପ୍ରୟୋଗ ଦେଖିବାକୁ ପାଉଁ । (୧୬) ଲାଟିନ୍ ଶବ୍ଦ 'Liber' ରୁ ଇଂରାଜୀ 'Liberal' ଶବ୍ଦର ଉତ୍ପତ୍ତି । ଏହି ଉଦାର ଶିକ୍ଷା ହିଁ ମୁକ୍ତ ମାନବର ଶିକ୍ଷା; ରାଜନୈତିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଭୋଗ କରୁଥିବା ମନୁଷ୍ୟର ଶିକ୍ଷା । (୧୭) ଯେଉଁ ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ସମସ୍ତ ମନୁଷ୍ୟ ରାଜନୈତିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଭୋଗ କରନ୍ତି, ସେଠି ସମସ୍ତଙ୍କର ଉଦାର ଶିକ୍ଷା ରହିବା ଉଚିତ—ଏହା ଏକ ଜଣାଶୁଣା କଥା । ଟକେଭିଲ୍ (Tocqueville) କହନ୍ତି, ବ୍ୟକ୍ତି-ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ବା ଉଦାରତାଦ୍ୱାରା ହିଁ ଏହି ଉଦାର ଶିକ୍ଷାର

ପରିକଳ୍ପନା କରାଯାଏ । ଶେଷକଥା ହେଉଛି—ସମସ୍ତ ମନୁଷ୍ୟ ଗଣତନ୍ତ୍ର ଦୃଷ୍ଟିରେ ସ୍ୱାଧୀନ । ଏଣୁ ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାର ଦ୍ୱାର ଉନ୍ମୁକ୍ତ ରହିବ, ଅର୍ଥାତ୍ ଶିକ୍ଷାର୍ଜନ ପାଇଁ କୌଣସି ପ୍ରକାରର ଅର୍ଥନୀତିକ ପ୍ରତିବନ୍ଧକ ରହିବ ନାହିଁ । (୧୮) ଏହି ସ୍ୱାଧୀନତାରୁ ହିଁ ପବ୍ଲିକ ସ୍କୁଲର ପରିକଳ୍ପନା କରାଯାଇଅଛି । ପୁଣି 'ପବ୍ଲିକ ସ୍କୁଲ' କହିଲେ, ଯାହା ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ ଉନ୍ମୁକ୍ତ ଓ ଯେଉଁଠି ସମସ୍ତେ ଅବାଧରେ ପଢ଼ିପାରିବେ ।

ଆଧୁନିକ ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ଜନସମାବେଶ ବହୁସଂଖ୍ୟାରେ ହୋଇଥାଏ, ତେଣୁ ସାଧାରଣଙ୍କ ଇଚ୍ଛାକୁ ପରିଚାଳିତ ତଥା କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରିବା ପାଇଁ ବିଶେଷଜ୍ଞ ବା ନେତା ନିର୍ବାଚନ କରାଯିବା ଦରକାର । ତା ନ କରି ଯଦି ରାଜନୈତିକ କ୍ଷମତାକୁ ବହୁଲୋକଙ୍କ ହାତରେ ନ୍ୟସ୍ତ କରାଯାଏ; ତାହାହେଲେ ନିଷ୍ଫଳତା ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ କିଛି ମିଳେ ନାହିଁ । ସରଳ ତଥା ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଗଣତନ୍ତ୍ର ତୁଳନାରେ ଆଧୁନିକ ଗଣତନ୍ତ୍ର ପ୍ରତିନିଧି-ମୂଳକ; ତେଣୁ କେତେକେ କହନ୍ତି—ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକର କାମ ହେଲା, ଯୋଗ୍ୟ ଲୋକଙ୍କୁ ବାଛି ନେତୃତ୍ୱ ଗ୍ରହଣ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ଏବଂ ଅବଶିଷ୍ଟ ଲୋକେ କପରି ବୁଦ୍ଧି ମନ୍ତ୍ରୀର ସହିତ ସେମାନଙ୍କର ଅନୁଗାମୀ ହେବେ ସେଥିପାଇଁ ତାଲିମ ଦେବା । ଯେଉଁ ଅଳ୍ପ କେତେକ ଲୋକ ନେତୃତ୍ୱ ନେବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା ପାଇଲେ, ସେମାନଙ୍କର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ପ୍ରତିପାଦନ କରିବାପାଇଁ ସେମାନେ ଯେ ସ୍ୱାଧୀନତା ଲାଭ କଲେ, ଏଥିରେ କୌଣସି ସନ୍ଦେହ ନାହିଁ । ତଥାପି କେତେକଙ୍କର ଆଶଙ୍କା ଯେ ଯେଉଁମାନେ ନେତୃସ୍ଥାନୀୟ ଲୋକଙ୍କର ପଦାନୁସରଣ କରିବା ପାଇଁ ତାଲିମ ପାଇଲେ, ସେମାନଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତି-ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟରେ ଯେ ଆଞ୍ଚ ଆସିଲା; କିନ୍ତୁ ତାହା ଠିକ୍ ନୁହେଁ । ବସ୍ତୁତଃ ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ ଅଧିକ ସ୍ୱାଧୀନ ସୁଯୋଗ ମିଳିଗଲା । ଜନସାଧାରଣ ସ୍ୱ ବୁଦ୍ଧିମତ୍ତା ଅଭାବରୁ ଯେଉଁ ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବଞ୍ଚିତ ହୋଇଥାନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଏ ପ୍ରକାର ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟି-ଜନିତ ବିଚାର କରିବା ପାଇଁ ଯେ ସମ୍ପଦ ଏହା ମୁଷ୍ଟିମେୟ ବୁଦ୍ଧିଜୀବୀଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ସହଜ ହୁଏ । ଏହାହିଁ ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ମୁଷ୍ଟିମେୟ ବୁଦ୍ଧିଜୀବୀମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାର ସୁପରିଚିତ ଫଳ । ବାସ୍ତବିକ ଏ ପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷାକ୍ରମ ପ୍ଲାଟୋଙ୍କର ନ୍ୟାୟନୀତିଦ୍ୱାରା ଯଥାର୍ଥଭାବରେ ସମର୍ଥିତ ହୁଏ । ସମାଜର ପ୍ରତ୍ୟେକ ଦଳ ପ୍ରତିଭାନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାର ସୁଯୋଗ ପାଆନ୍ତି । ଫଳରେ ସମଗ୍ର ସମାଜର ମଙ୍ଗଳ ସାଧିତ ହୋଇଥାଏ ।

---

୧୮ । ଗଣତନ୍ତ୍ରର ସ୍ୱରୂପ କାର୍ଯ୍ୟତଃ କିଅଣ ହୋଇପାରେ, ଏହାର ଅଧିକ ଉଦାହରଣ ପାଇଁ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ : Charles F. S. Virtue, "Are Our Schools Really Democratic ?" School and Society 51.425 428, April, 1940.

ଶିକ୍ଷିତ ନେତୃବର୍ଗଙ୍କର ସମଗ୍ର ସମାଜର ମଙ୍ଗଳ କରିବା ପାଇଁ ଯେ ଦାନ ରହିଛି, ଏହା ସାଧାରଣତଃ ଗୃହୀତ ହୁଏ । ଯାହାହେଉ, ସୁଶିକ୍ଷିତ ଅନୁଗାମୀମାନଙ୍କର ଆବଶ୍ୟକତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବୁଝିବା ଅପେକ୍ଷାକୃତ ସହଜ ନୁହେଁ । ସ୍ୱାଧୀନତା ପାଇଁ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷାର ଏ ଦୁଇଟି ହେଉଛି ପରିପୂରକ ଦିଗ । ଖାଲି ନେତୃବର୍ଗଙ୍କର ସୃଷ୍ଟି ହେଲେ ଅବଶିଷ୍ଟ ଲୋକମାନେ ଯେ ସେମାନଙ୍କୁ ଅନୁସରଣ କରିଯିବେ, ଏଥିରେ ନିଶ୍ଚିତତା ନାହିଁ । ତଦ୍ୱାରା ଯେ ସେମାନଙ୍କର ମଙ୍ଗଳ ହେବ ଏହା ବୁଝିବା ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଜନସମାଜ ଅନ୍ଧଭାବରେ ଯେ ନେତୃବର୍ଗଙ୍କ ଅଭିମତକୁ ମାନି ନେବେ ଏହା ମଧ୍ୟ ଆଶା କରାଯାଇ ପାରିବ ନାହିଁ । ସହଜରେ ଆତ୍ମ ନିଶ୍ଚିତତାର ବଶବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇ ହୁଏତ ନେତୃବର୍ଗ ଜାଲାତପାତ କରିପାରନ୍ତି—ଏ ବିପଦ ମଧ୍ୟ ରହିଛି । କାର୍ଯ୍ୟତଃ ନେତୃବର୍ଗ ଏବଂ ସେମାନଙ୍କର ଅନୁଗାମୀ ମଣ୍ଡଳୀ ଉଭୟ ଗୋଟିଏ ସମାଜର । ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ବହୁ-ଲୋକଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଶାସନର ପରିଚାଳନା କରାଯାଏ; ପୁଣି ବହୁଲୋକ ସାମାଜିକ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ନିଷ୍ପତ୍ତି କରିବାରେ ଭାଗ ନେଇପାରିବା ଦରକାର । ସୁତରାଂ ଯାହା ସର୍ବୋତ୍ତମ, ତାହା ନେତୃବର୍ଗ ସେମାନଙ୍କୁ ବୁଝାଇଦେବା ଉଚିତ । ଅତଏବ ସୁଶିକ୍ଷିତ ଅନୁଗାମୀବର୍ଗ ହିଁ ସେମାନଙ୍କର ଏକମାତ୍ର ଆଶା-ଭରସା; ଅର୍ଥାତ୍ ସେହି ଅନୁଗାମୀମାନେ ବଞ୍ଚକ ଓ ପ୍ରକୃତ ନେତା ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ନିରୂପଣ କରିପାରିବେ । ଏପରିକି ଏହା ମଧ୍ୟ କୁହାଯାଏ ଯେ ଯେଉଁମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷା ଯେତେ ଉଚ୍ଚକୋଟୀର, ସେମାନେ ସେତେ ଭଲ ଅନୁଗାମୀ ହୋଇପାରିବେ ।

ନେତୃତ୍ୱ ନେବା ଓ ଅନୁଗାମୀ ହେବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାର ଦ୍ୱୈତ ଭୂମିକା ରହିଛି । ଯେଉଁଠି ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକଙ୍କ ହାତରେ ରାଜନୀତିକ କ୍ଷମତା ନ ହିତ, ସେ ପ୍ରକାର ପରିସ୍ଥିତି ସହିତ ଶିକ୍ଷାର ସମ୍ପର୍କ ଜଡ଼ିତ । ବସ୍ତୁତଃ ଅନେକେ ହୁଏତ ଭୟ କରିପାରନ୍ତି—ଗଣତନ୍ତ୍ରାନୁରାଗୀ ବୁଦ୍ଧିଜୀବୀବର୍ଗ ସେମାନଙ୍କର ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅପବ୍ୟବହାର କରିବେ । ଉପରନ୍ତୁ ସେମାନେ ଯେ ସ୍ୱାର୍ଥାନ୍ଧ ହେବେ, ଓ ଏହି ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ଶିକ୍ଷା ମାଧ୍ୟମରେ ଜନସମାଜର ଯେପରି ମଙ୍ଗଳ ହେବ, ଏପରି ନ କରି ସେମାନଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତି-ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟର ବିକାଶ ପାଇଁ ବିନିଯୋଗ କରିବେ, ଏପରି ଭୟ ମଧ୍ୟ ନ ଥାଏ । ଯଦି ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଦ୍ୱାରା ବୃତ୍ତିସ୍ୱାର୍ଥ ପ୍ରଚାର ଦ୍ରୁତ ଗ୍ରାହ୍ୟ ହୁଏ ତେବେ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଚରମ ପରିଣତିକୁ ବିପଦସଙ୍କୁଳ ନ କରି ଏ ପ୍ରକାର ବିରୋଧାଭାସୀ ପରିସ୍ଥିତିକୁ ଦୂର କରିବାପାଇଁ ବହୁବିଧ ପନ୍ଥା ଅବଲମ୍ବନ କରାଯାଇପାରେ । ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ରକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ଭବିଷ୍ୟତର ନେତୃବର୍ଗଙ୍କୁ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ରୀତିରେ ନିର୍ବାଚନ କରିବା ହେଉଛି ଅନ୍ୟତମ ମୁଖ୍ୟ ବିଷୟ । ସୁତରାଂ, ଉତ୍ତରାଧିକାରସୂତ୍ରରେ ଲାଭ କରିଥିବା ସାମାଜିକ ସୁବିଧା ସୁଯୋଗ ଭିତ୍ତିରେ ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ସମ୍ଭ୍ରାନ୍ତଶ୍ରେଣୀକୁ କୃତ୍ରିମ ଉପାୟରେ ନିର୍ବାଚନ କରାଯାଇ ପାରିବ

ନାହିଁ; କିନ୍ତୁ ଯେଉଁମାନଙ୍କର ଜନ୍ମଗତ ବୃତ୍ତିର ଉତ୍କର୍ଷ ଅନୁସାରେ ବଂଶ ବର୍ଣ୍ଣାଯାଇ ପାରିବ । ପୁଣି ମଧ୍ୟ ଆଶା କରାଯାଏ ଯେ ସ୍ୱାଭାବିକ ଭାବରେ ଗଢ଼ିଉଠିଥିବା ବୁଦ୍ଧିଜୀବୀଗଣ ଜନ-ସାଧାରଣଙ୍କ ପ୍ରତି ସେମାନଙ୍କର ଯେଉଁ କୃତଜ୍ଞତାର ଋଣ ରହିଛି, ତାହା ମଧ୍ୟ ଗଣତନ୍ତ୍ରକୁ ରକ୍ଷା କରିବ । କାରଣ ସେହି ଜନ ସମୂହଙ୍କର ରକ୍ତମାଂସରୁ ସେମାନେ ଜନ୍ମଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଓ ସେହି ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ସେମାନଙ୍କର ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ଶିକ୍ଷା ଲାଭ କରିବା ସମ୍ଭବ ହୋଇଥାଏ । କିନ୍ତୁ ନେତୃବର୍ଗ ଏବଂ ଅନୁଗାମୀମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ କୌଣସି ସୁଦୃଢ଼ ବ୍ୟବଧାନ ରହିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ, ଅଥଚ ଜନସାଧାରଣ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ବିଭାଜନରେଖା ଟାଣି ଭୁଲ କରି ବସନ୍ତି । ଏ ଭୁଲ ନ କଲେ ସମ୍ଭବତଃ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ସୁରକ୍ଷା କରାଯାଇ ପାରନ୍ତା । ଯେଉଁମାନଙ୍କର ରାଜନୀତିରେ ନେତୃତ୍ୱ ଦେବାର ଦକ୍ଷତା ଥାଏ, ସେମାନେ ହିଁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଗବେଷଣାର ଅତି ଭଲ ଅନୁଗାମୀ ହୋଇପାରନ୍ତି । ପୁନଶ୍ଚ ଯେଉଁମାନେ ଶିଳ୍ପର ଅଗ୍ରନାୟକ ହୁଅନ୍ତି, ସେମାନେ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟ-ବୋଧକ ବ୍ୟାପାରରେ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କୁ ଅନୁସରଣ କରିପାରନ୍ତି । ସୁତରାଂ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶାସନରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ବର୍ଗୀ-କରଣ ବା ଶ୍ରେଣୀବିଭାଜନ ପାଇଁ ନିୟମିତ ପଦ୍ଧତି ଅବଲମ୍ବନ କରାଯିବା ଉଚିତ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରାଗଲେ ବର୍ଗୀକରଣ ବା ଶ୍ରେଣୀ-ବିଭାଜନର ସମୀକ୍ଷା କରାଯିବା ଉଚିତ । (୧୯) କେବଳ ଏହି ପନ୍ଥାରେ ହିଁ ବ୍ୟକ୍ତିର ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ଜୀବନ୍ତ ଓ ନିୟମିତ କରାହେବ ।

ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଏହା ଅନ୍ୟତମ ଉପାଦେୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ପରି ଜଣାଯାଏ । ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଭୁଲିବାର ନୁହେଁ ଯେ ନେତୃବର୍ଗଙ୍କର ଶିକ୍ଷା ଓ ଅନୁଗାମୀ ଲୋକଙ୍କର ଶିକ୍ଷା; ଉଚ୍ଚଶ୍ରେଣୀର ଶିକ୍ଷା ଓ ନୀଚ ଶ୍ରେଣୀର ଶିକ୍ଷାରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଯୁଗ-ଯୁଗର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ନ୍ୟାୟ ଓ ସମତା ଉପରେ ଆଧାରିତ ହୋଇ ନ ଥିଲା; ବରଂ ଏହାର ଜନ୍ମଗତ ଆଭିଜାତ୍ୟ ଓ ଆର୍ଥନୀତିକ ସୁବିଧା ଉପରେ ଏହା ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଥିଲା । କ୍ଷମତା ପାଇଁ ବହୁଦିନଧରି ସଂଘର୍ଷ ଘଟିବା ପରେ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠ ନିମ୍ନଶ୍ରେଣୀର ଲୋକେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସ୍ୱାର୍ଥସିଦ୍ଧି ପାଇଁ କେତେକାଂଶରେ ଶୈକ୍ଷିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ବଳପୂର୍ବକ ହାସଲ କଲେ । ଏହି ସଂଘର୍ଷ ପରେ ମଧ୍ୟ ରାଜନୈତିକ ତଥା ଆର୍ଥନୀତିକ କ୍ଷମତା ବଣ୍ଟନରେ ଓ ସେଥିଯୋଗୁଁ ନ୍ୟାୟାନୁମୋଦିତ ଶିକ୍ଷା-ସୁଯୋଗ ଦାନରେ ଉଚ୍ଚଶ୍ରେଣୀର ଲୋକମାନେ କ୍ୱଚିତ୍ ମନକୁ ମନ ରାଜି ହୋଇଥିବାର ଦେଖାଯାଇଥିଲା । ଅତ୍ୟନ୍ତ କୌତୁକର କଥା ଏହି ଯେ ରାଜନୈତିକ ଓ ବିଶେଷ କରି ଆର୍ଥନୀତିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଦେବା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଶିକ୍ଷାଗତ ସ୍ୱାଧୀନତା ଦେବାପାଇଁ ନିମ୍ନଶ୍ରେଣୀର ଲୋକମାନଙ୍କର ଦାବି ମାନିନେବାରେ ଉପର ଶ୍ରେଣୀର ଲୋକମାନେ ଅଧିକ ତତ୍ପରତା ଦେଖାଇଛନ୍ତି । ତାର କାରଣ ଶିକ୍ଷା କେବଳ-ମାତ୍ର ସୁଯୋଗ ପ୍ରଦାନ କରେ, କିନ୍ତୁ ଭୋଟାଧିକାରଦ୍ୱାରା କ୍ଷମତା ତଥା ସୁଯୋଗ ଉଭୟ

(୧୯) ଦ୍ୱାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ମିଳେ । ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷାଦ୍ୱାରା ଆନୁଗତ୍ୟ ଅଣାଯାଇ ପାରିବ, ଏ ପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗ ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ପାଇଁ ବ୍ୟବସ୍ଥା କରି ଉଦାରତାର ପରିଚୟ ଦେଇଅଛନ୍ତି ଓ ତଦ୍ୱାରା ସାମାଜିକ ବ୍ୟାପାରରେ ସେମାନଙ୍କର ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଧିକ୍ୟ ଚତୁରତା ସହକାରେ ରକ୍ଷା କରିଅଛନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ଏସବୁ ସୁବିଧା ମାତ୍ର କ୍ଷଣସ୍ଥାୟୀ । ଶିକ୍ଷା ଯଦି କ୍ଷମତା ନ ହୁଏ, ତେବେ ଏହା ଅନ୍ତତଃ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ କ୍ଷମତା । ଯେଉଁମାନେ ଉତ୍ତରାଧିକାର ସୂତ୍ରରେ କ୍ଷମତା ଲାଭ କରିନାହାନ୍ତି; ସେମାନେ ନିଜ ସ୍ୱାର୍ଥକୁ ଅଧିକ ଦକ୍ଷତା ସହକାରେ ରକ୍ଷା ପାଇବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାଦ୍ୱାରା ପନ୍ଥା ପାଇଥାଆନ୍ତି (୨୦) ।

ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ବ୍ୟବହାର ସମ୍ପର୍କରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଆଶାବାଦୀ ହୋଇ ଆସିଅଛୁଁ; କିନ୍ତୁ ବେଳେ ବେଳେ ଏଥିରୁ ଆଶାତୀତ ଓ ଶୋଚନୀୟ ପରିଣାମ ମିଳିପାରେ । ନିଜ କ୍ଷମତାରେ ଆତ୍ମବିଶ୍ୱାସ ଓ ଆତ୍ମନିର୍ଭରଶୀଳତା ଦୃଢ଼ତା-ସହକାରେ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ; ବରଂ ତା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଜୀବନଟା ବ୍ୟକ୍ତିମାନଙ୍କ ପକ୍ଷେ ଅର୍ଥହୀନ ହୋଇଯାଏ । ଏ ପ୍ରକାରର ବିପଜ୍ଜନକ ଓ ଅସହାୟ ମନୋଭାବ ଯେତେ ସାମାନ୍ୟ ହେଉପଛକେ ଏହା ଏତେଦୂର ଉତ୍ପୀଡ଼କ ହୋଇଅଛି ଯେ, ସ୍ୱାଧୀନତା ଅନୁସରଣ ଫଳରେ ବିଶେଷକରି ଦୁଇ ବିଶ୍ୱଯୁଦ୍ଧର ଉତ୍ତେଜନା ଯୋଗୁଁ କେତେକ ଲୋକ ଭୟବିହ୍ୱଳ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି । ଏ ପ୍ରକାର ବିପଦରେ ପଡ଼ି ସ୍ୱାଧୀନତାର ଦାୟିତ୍ୱ ସେମାନେ ମୁଣ୍ଡାଇବାକୁ ଚାହିଁନାହାନ୍ତି; ବରଂ ସେମାନେ ସାଧାରଣତଃ ଶିକ୍ଷାର ଦୁଇଟି ପନ୍ଥା ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିକକୁ ଅନୁସରଣ କରି ପଳାୟନପନ୍ଥୀ ହୋଇପଡ଼ିଛନ୍ତି । ସେ ଦୁଇଟି ପନ୍ଥା ହେଲା, କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱକୁ ଅନୁସରଣ କରିବାର ମାର୍ଗ ଓ ଅନ୍ୟଟି ହେଲା କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱକୁ ଜାହିର୍ କରିବାର ମାର୍ଗ ।

ସ୍ୱାଧୀନ କିମ୍ବା ଉଦାରନୀତି-ଆଧାରିତ ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ୟ ଶୋଚନୀୟ ଫଳ ହୋଇପାରେ ଯେ ଏହା ଯଥାସମ୍ଭବ ଅନିଶ୍ଚିତତାର ଆଡ଼କୁ ଟାଣିନିଏ । କେତେକେ ଦାବି କରନ୍ତି, ଯେତେବେଳେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ବିଦ୍ୟାଳୟ ବ୍ୟକ୍ତି-ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟକୁ ମୁକ୍ତ କରେ, ସେତେବେଳେ କର୍ମଠ, ଆତ୍ମବିଶ୍ୱାସୀ ମନୁଷ୍ୟଗୋଷ୍ଠୀ ସୃଷ୍ଟି ହେବାର ସଫଳତା ଅର୍ଜନ କରେ; କିନ୍ତୁ ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ଏହି ଗୋଷ୍ଠୀ କ୍ଷମତା ଓ ବିଭବର ଭାଜନ ହେବାରେ ଅଯୋଗ୍ୟ ବିବେଚିତ ହୁଅନ୍ତି; କାରଣ ସେମାନେ ଆତ୍ମସମୀକ୍ଷା ଓ ସ୍ୱାର୍ଥତ୍ୟାଗୀ ରାଜନୈତିକ ତଥା ଅର୍ଥନୀତିକ କ୍ରିୟାନୁଷ୍ଠାନରେ ଅଂଶ ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ସମର୍ଥ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । (୨୧) ଗୋଟିଏ ସୀମିତ ଅର୍ଥନୀତିରେ ସାଧାରଣତଃ ସମସ୍ତଙ୍କର ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଶକ୍ତିର ପୂର୍ଣ୍ଣାଙ୍ଗ ବିକାଶ ସାଧନ କରିବା ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କର ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ସମ୍ବଳ ନଥାଏ; ଫଳରେ ସେ ପ୍ରକାର ଅର୍ଥନୀତିରେ ସେମାନେ ଆର୍ଥନୀତିକ ଓ ଶିକ୍ଷାଗତ ସୁଯୋଗ ହାସଲ କରିବାପାଇଁ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତା-ମୂଳକ ସଂଗ୍ରାମରେ ଲାଗି ପଡ଼ନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କର ସ୍ୱାର୍ଥସାଧନ ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ ବିଷୟର ନ ଥାଏ; ତେଣୁ ଯେଉଁମାନେ ନିଜକୁ ସାହାଯ୍ୟ କରିବାରେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଅସମର୍ଥ, ସେହି

ଲୋକଙ୍କୁ ସେମାନେ ଶୋଷଣ କରନ୍ତି । ଏପରିକି କେତେକ ଲୋକ ବହୁ ସଂଖ୍ୟକ ଲୋକଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶାସନର ନିନ୍ଦା ମଧ୍ୟ କରନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ବିଚାରରେ ଏହି ସଂଖ୍ୟାଧିକ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶାସନ ସରକାରଙ୍କୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରେ । ପୁଣି ଏହା ସଂସ୍କୃତି ଓ ଶିକ୍ଷା କ୍ଷେତ୍ରରେ ନ୍ୟସ୍ତ-ସ୍ୱାର୍ଥଗୋଷ୍ଠୀର ସ୍ୱାର୍ଥସିଦ୍ଧିର ଅସ୍ତ୍ର ହୋଇପଡ଼େ । ଅଧିକନ୍ତୁ, ଗଣତନ୍ତ୍ର ଶାସନ ଏହି ସଂଖ୍ୟାଧିକ ଗୋଷ୍ଠୀଙ୍କର ଖାମଖିଆଲି ଉପରେ ପର୍ଯ୍ୟବସିତ । ତେଣୁ ସେମାନେ ସରକାରଙ୍କୁ ଆକ୍ରମଣ କରି କହନ୍ତି ଯେ ସରକାର ନିଜର ଶିକ୍ଷାଗତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅନିଶ୍ଚିତ ଓ ଏହାର କୌଣସି ରାଜଭକ୍ତିର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ରୂପରେଖ ନାହିଁ । (୨୨)

ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଏହିସବୁ ଗୁରୁତର ଅଭିଯୋଗ ରହିଛି । ଏହି ସବୁ ଅଭିଯୋଗରେ ନ୍ୟାୟର ଖିଲାପ ଘଟୁଛି ବୋଲି ଏକତରଫା ଯୁକ୍ତି କରାଯାଏ । ଏ ଯୁକ୍ତି ଆଂଶିକଭାବେ ଠିକ୍ । ପୁଣି ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟ ଯେ, ଆଧୁନିକ ଶିକ୍ଷାଗୁରୁଗଣ ପ୍ଲାଟୋଙ୍କ ନ୍ୟାୟର ଧାରଣାକୁ ପୂରାପୂରି ଶିକ୍ଷା କରିନାହାନ୍ତି କିମ୍ବା ପ୍ରୟୋଗ କରି ଜାଣିନାହାନ୍ତି, ପ୍ଲାଟୋଙ୍କ ମତ ଅନୁସାରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କୁ ତାଙ୍କର ପ୍ରତିଭା ଅନୁରୂପ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ, ସତ; କିନ୍ତୁ ଉକ୍ତ ଶିକ୍ଷା ସମସ୍ତଙ୍କର କଲ୍ୟାଣକାରୀ ହେବା ବାଞ୍ଛନୀୟ । ସେ ଯାହା ହେଉ, ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ପ୍ରତି ଯେପରି, ନିଜ ପ୍ରତି ସେହିପରି ସମ୍ମାନ ଦେବା ମାନବସମାଜର ଏକ ସୁପରିଚିତ କଥା । କିନ୍ତୁ ଏହା ସୁନିଶ୍ଚିତ ଯେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷା ପଦ୍ଧତିରେ ଏହା ସତତ ଏକ ଚରିତ୍ରର ଆହ୍ୱାନ ହୋଇ ରହିବ ।

ଏପରିକି ଗଣତନ୍ତ୍ର ସର୍ବାଙ୍ଗସୁନ୍ଦରଭାବେ ରୂପାୟିତ ହେଲାବେଳେ ମଧ୍ୟ ଏହାର କେତେକ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ଦୁର୍ବଳତା ଥିବାର ଜଣାପଡ଼େ । ଯେତେବେଳେ ସ୍ୱେଚ୍ଛାଚାରୀ ଶାସନ କିମ୍ବା ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକପରିଚାଳିତ ଶାସନ ସହିତ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ସଂଘର୍ଷ ହୁଏ, ସେତେବେଳେ ଏହିସବୁ ଦୁର୍ବଳତା ବିଶେଷଭାବରେ ପ୍ରକାଶ ପାଏ । ସେ ପରିସ୍ଥିତିରେ ବ୍ୟକ୍ତିର ସ୍ୱାଧୀନତା, ଯାହାକି ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ବିଦ୍ୟାଳୟଦ୍ୱାରା ସମ୍ମାନିତ ହୋଇଥାଏ; ତାହା ସହାୟକ ହେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ବରଂ ଅସୁବିଧାରେ ପରିଗଣିତ ହୁଏ । ସୁତରାଂ ବହୁମତକୁ ପ୍ରଶ୍ରୟ ଦେବାର ସୁଯୋଗ ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ଥିବା ହେତୁ ତଜ୍ଜନିତ ଯେଉଁ ସଂଘର୍ଷ ହୁଏ, ତାର ସୁଫଳ ପାଇବାକୁ ଓ ସେ ସମ୍ପର୍କୀୟ ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ପାଇଁ ସମୟ ଆବଶ୍ୟକ । ଇତ୍ୟବସରରେ ଦେଖିବାର କଥା ଏହି ଯେ ସ୍ୱେଚ୍ଛାଚାରୀ ଶାସନ କିମ୍ବା କତିପୟ ଲୋକଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଶାସନରେ ଲୋକତାନ୍ତ୍ରିକ କିମ୍ବା ଶିକ୍ଷାଗତ ସୁରକ୍ଷା ସୁଯୋଗ ନ ଥିବାରୁ ସେମାନେ ତତ୍କ୍ଷଣାତ୍ ଆଘାତ ଦେଇପାରନ୍ତି ଓ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ଅତି ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟଜନକ ଭାବରେ ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ସୁବିଧା ସୁଯୋଗ ଲାଭ କରନ୍ତି । ଯେତେବେଳେ ସଂଘର୍ଷର ସପକ୍ଷ ଓ ବିପକ୍ଷରେ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ ଗଣତନ୍ତ୍ର ବିଭିନ୍ନ ଦଳରେ ବିଭକ୍ତ ହୋଇଯାଏ, ସେତେବେଳେ ଗଣତନ୍ତ୍ର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣଭାବରେ ଭୁସୁଡ଼ି ପଡ଼ିବାର ସମ୍ଭାବନା ମଧ୍ୟ ରହିଛି ।

ଆଉ ଏକ ବିପଦ ହେଉଛି ଯେ, ସ୍ୱେଚ୍ଛାଚାରୀ ଶାସନ କିମ୍ବା କତିପୟ ଲୋକମାନଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଶାସନର ସମର୍ଥକମାନେ ଛଦ୍ମଭାବରେ ସମାଲୋଚକ ସାଜି ଗଣତନ୍ତ୍ରର ମୂଳ କାଟି-ଦିଅନ୍ତି । ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ଗଣତନ୍ତ୍ରର ସଂଗଠନ ଭୁଷୁଡ଼ି ପଡ଼େ । ଏ ପ୍ରକାର ଧ୍ୱଂସାତ୍ମକ କାର୍ଯ୍ୟ ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କୁ ବାଧା ଦିଆଗଲେ, ସେମାନେ ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତା କିମ୍ବା ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ତଳେ ଆଶ୍ରୟ ନେଇଥାନ୍ତି । ଗଣତନ୍ତ୍ର ସାଧାରଣତଃ ତାହାର ନାଗରିକମାନଙ୍କୁ ଏପ୍ରକାର ସ୍ୱାଧୀନତା ଦେଇଥାଏ । ବସ୍ତୁତଃ ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ବର୍ଣ୍ଣିତଭାବରେ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଦୁର୍ବଳତା ପଦାରେ ପଡ଼ିଯାଏ । (୨୩)

ସମତାବାଦ (Equalitarianism) ଅର୍ଥରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର

'ମନୁଷ୍ୟମାନେ ଜନ୍ମରୁ ସମାନ' ଏହାହିଁ ଆମେରିକାର ପ୍ରଖ୍ୟାତ ସ୍ୱାଧୀନତା ଘୋଷଣା । ଏଥିପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟିପାତ କଲେ ଶିକ୍ଷାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦର୍ଶନର ଏହି ନୂତନ ବିଷୟରେ ଏକ ବିଶ୍ୱର ରହିଛି, ଯାହା ଅସମ୍ଭବ ଜଣାପଡ଼ିଲେହେଁ ସତ୍ୟ । ଏ ତତ୍ତ୍ୱର ପ୍ରତିପାଦନ କରିବା ପାଇଁ ବ୍ୟକ୍ତିର ସ୍ୱାଧୀନତା ଏବଂ ମର୍ଯ୍ୟାଦା ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିବା ପରେ ପୁନଶ୍ଚ ପ୍ରତ୍ୟାବର୍ତ୍ତନ କରି ଯଦି ଦାବି କରାଯାଏ ଯେ ମନୁଷ୍ୟମାନେ ସମାନ; ଏହା କଅଣ ଏକ ବଡ଼ମୂନା ନୁହେଁ କି ? କିମ୍ବା ଅନ୍ତତଃପକ୍ଷେ ଏହା କଅଣ ଗୋଟାଏ ଗୁରୁତର ସନ୍ଦେହ ବିଷୟ ନୁହେଁ କି ? (୨୪) ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ଅନ୍ତତଃ ଜଟିଳ । ଆଦି ପ୍ରତିଷ୍ଠାତାମାନଙ୍କର ଏହି ଉକ୍ତିର ଅର୍ଥ କିପରି କରାଯିବ ଏହା ପଚାରିବା ପ୍ରଥମ କଥା । ସେମାନେ କଅଣ କୌଣସି ତଥ୍ୟର ଆନୁଭବିକ ତଥା ବର୍ଣ୍ଣନାମୂଳକ ଉକ୍ତିର ଉଚ୍ଚାର କରୁଥିଲେ କିମ୍ବା ମନୁଷ୍ୟଙ୍କୁ କିପରି ଭାବରେ ଦେଖାଯିବା ଉଚିତ, ସେ ସମ୍ପର୍କରେ ଶାସ୍ତ୍ରୀୟ ଧାରାରେ ପ୍ରତିପାଦନ କରୁଥିଲେ ?

ଅନେକେ ପୂର୍ବୋକ୍ତ ବ୍ୟାଖ୍ୟାକୁ ଗ୍ରହଣ କରିଅଛନ୍ତି । ସ୍ୱାଧୀନତା ଘୋଷଣାର ରଚୟିତା ଜଣେ ଏହି ବ୍ୟାଖ୍ୟାର ସମର୍ଥକ ନ ଥିଲା ପରି ଜଣାପଡ଼ୁଥିଲେ ହେଁ ହେଲ୍‌ଭେସିୟସ୍ (Helvetious) ପ୍ରମୁଖ କେତେକ ପ୍ରାଗ୍-ବିପ୍ଳବର ଫରାସୀ ଲେଖକ ଏହି ବ୍ୟାଖ୍ୟା ଅବଲମ୍ବନ କରିଥିବାର ଜଣାଯାଏ । ଅଧିକନ୍ତୁ, ରୁଷୋ ମଧ୍ୟ ଏ ମତ ପୋଷଣ କରିଥିଲେ । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ପହଞ୍ଚିବା ବେଶ୍ ସହଜ । କାରଣ ଅଷ୍ଟାଦଶ ଶତାବ୍ଦୀର ଶିକ୍ଷାରେ ଯେଉଁସବୁ ଅସମତା ସ୍ପଷ୍ଟରୂପେ ଦେଖାଯାଉଥିଲା ତାହାକୁ ବୁଝାଇବାକୁ ଯାଇ ମଣିଷର ଜନ୍ମଗତ ଶକ୍ତିରେ ଯେଉଁ ଅସମାନତା ଅଛି ସେ ସବୁକୁ ସେ ଦାୟୀ କରିନଥିଲେ, କିନ୍ତୁ ଶିଶୁମାନଙ୍କର ପିତାମାତାଙ୍କର ସାମାଜିକ—ଆର୍ଥିନୀତିକ ଅବସ୍ଥାଗତ ଶିକ୍ଷାରେ ଯେଉଁ ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଛି, ତାହାକୁ ସେ ଦାୟୀ କରିଥିଲେ । ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀର ରୁଷ-ବିପ୍ଳବରୁ ଯେଉଁ ସାମ୍ୟବାଦୀମାନେ ଜନ୍ମଗ୍ରହଣ କରିଥିଲେ, ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ଭିନ୍ନ ମତ ପୋଷଣ

କରନ୍ତି । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟର ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ମତବାଦକୁ ସେମାନେ ପୁରାପୁରି ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରନ୍ତି; ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାର ମାନପ୍ରାପ୍ତିରେ ଯଦ ବୈଫଲ୍ୟ ଦେଖାଯାଉଥିଲା ସେଥିପାଇଁ ସେମାନେ ଭ୍ରାନ୍ତ ଅଭିପ୍ରେରଣା କମ୍ବା ଭୌତିକ ବାଧାବିଘ୍ନକୁ ଦାୟୀ କରିଥିଲେ ।

ଅନେକେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି 'ସମତା'ର ଆକ୍ଷରିକ ଅର୍ଥ ଏତେଦୂର ସରଳ ହୁଏ ଯେ ଏହା କେବେହେଁ ଶିକ୍ଷାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦର୍ଶନର ପରିଚାୟକ ହୋଇ ନ ପାରେ । ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ଏହି ଅର୍ଥର ଲକ୍ଷ୍ୟ ସଙ୍ଗେ କୌଣସି ସମ୍ପର୍କ ନ ଥାଏ । ଏ ପ୍ରକାର ଦୃଷ୍ଟି ବେଶ ଭାବପ୍ରବଣ, କିନ୍ତୁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ନୁହେଁ । ଶିକ୍ଷା ମନସ୍ତତ୍ତ୍ୱରୁ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟର ସ୍ପଷ୍ଟ ପ୍ରମାଣ ମିଳିଛି, ଯାହାଫଳରେ ଆକ୍ଷରିକ ସମତାର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ନାହିଁ । ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ କ୍ଷମତା ଓ ଅଭିବୃତ୍ତିର (Aptitude) ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଛି । କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ପ୍ରତ୍ୟେକର କ୍ଷମତା ଓ ଅଭିବୃତ୍ତି ସମାନ ନୁହେଁ । ପିଲାମାନଙ୍କର ମାନସିକ ଶକ୍ତି ମଧ୍ୟ ସମାନ ନୁହେଁ । ପୁଣି ଜନ୍ମକାଳରେ ଯେ ସେମାନଙ୍କର ଉଚ୍ଚତା ଓ ଓଜନ ସମାନ ଥିଲା, ଏସବୁ କଥାକୁ ଗ୍ରହଣ କରିନେବା ପାଇଁ ବର୍ତ୍ତମାନ ଆଉ ଯଥାର୍ଥତା ନାହିଁ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଯେତେ ଅଧିକ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଗଲେ ବି ଏସବୁ ପାର୍ଥକ୍ୟକୁ କେବେହେଁ ଦୂର କରି ହେବନାହିଁ । ଏଥିରୁ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ମିଳୁଛି ଯେ ସମତାର ଅର୍ଥ କେବେହେଁ ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ ସମଶିକ୍ଷା ହୋଇନପାରେ ।

ସମତା ସମ୍ପର୍କରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ଘୋଷଣାରେ ଯେଉଁ ମନ୍ତବ୍ୟ ଦିଆଯାଇଛି, ବର୍ଣ୍ଣନା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହା ଅଭ୍ରାନ୍ତ ସତ୍ୟ ବୋଲି ଆଉ ସ୍ୱୀକାର କରାଯାଇନପାରେ । ବର୍ତ୍ତମାନ ଉକ୍ତ ମନ୍ତବ୍ୟକୁ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଗ୍ରହଣ କରିବା କି ନାହିଁ, ତାହା ସ୍ୱୀକାର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସ୍କୁଲ ପିଲାଙ୍କର ଯେଉଁ ଶକ୍ତି ନାହିଁ, ସେମାନଙ୍କୁ ତାହା ଦେଇହେବ ନାହିଁ । ଏହା ସ୍ୱୀକାର କଲେ ସୁଦ୍ଧା ଅନେକ ଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ଶିକ୍ଷାର ସମତା ବିଷୟରେ ଜିଦ୍ ଧରି ବସନ୍ତି । ସେମାନେ ଯୁକ୍ତି କରନ୍ତି ଯେ ଗୋଟିଏ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ କାଳରେ ଶିଶୁର ଯେଉଁ ଶକ୍ତି ରହିଛି, ତାହା ହିଁ ତା'ର ଶକ୍ତିର ପରିଚାୟକ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଅନୁକୂଳ ପରିବେଶରେ ସେ ଶକ୍ତି ଯାହା ହୋଇପାରିବ, ତାହା ହିଁ ତାର ଶକ୍ତିର ପ୍ରକୃଷ୍ଟ ପରିଚୟ । ଅନୁକୂଳ ସୁଯୋଗ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଶିକ୍ଷାର ସୁବିଧା ନିଶ୍ଚୟ ରହିବ । ଶିକ୍ଷା-ସୁବିଧା ଯଥାର୍ଥ ହେବା ପାଇଁ ଏହାକୁ ପରିମାଣାତ୍ମକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସମାନ କରିବାକୁ ହେବ । ନଚେତ୍ ଅନ୍ୟ ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଯେପରି ପ୍ରମାଣ କରାଯାଇଛି, ଗୋଟିଏ ଶିଶୁ ତାର ଯେଉଁ ଶକ୍ତିଗୁଡ଼ିକୁ ପ୍ରଦର୍ଶନ କରିବା ପାଇଁ ଅନୁକୂଳ ସୁଯୋଗ ପାଇନଥିଲା, ସେହି ଶକ୍ତି ସବୁ ତା'ର ନାହିଁ ବୋଲି ତାକୁ ଭର୍ତ୍ସନା କରିବା ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଅନ୍ୟାୟ । (୨୫)

ପ୍ରତିଭା ଯେ ଆକ୍ଷରିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସମାନ ଏହି ସରଳ ପରିସ୍ଥିତିକୁ ସହଜରେ ମାନି ନେଇ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ବନ୍ଧୁ ଜୋର ଦିଅନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷା ପାଇବା ପାଇଁ ବାଧ୍ୟ କମ୍ବା

ଭୌତିକ ପରିବେଶକୁ ସମାନ କରିବାର ଉଦ୍ୟମ ହେବା ଦରକାର । ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଯେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଅଛି, ଏହାକୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣଭାବରେ ସେମାନେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ସମାଜରେ ପ୍ରତିଭାର ଶେଷ ସୀମା ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ଅସମତାକୁ ବୃଦ୍ଧି କରିବା, ଏକ କୁପରାମର୍ଶ ବୋଲି ସେମାନେ ବିଚାର କରନ୍ତି । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ଅର୍ଥନୀତି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଯେଉଁ ଜନ-ସମୂହ ସୁବିଧାରୁ ବଞ୍ଚିତ; ସେମାନଙ୍କର ପ୍ରତିଭାଶାଳୀ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ବୃତ୍ତି ଦେବା ଛଡ଼ା ଆହୁରି କିଛି ଅଧିକ କରିହେବ । ଏପରି କରାଗଲେ ମୁକ୍ତ ଶ୍ରେଣୀର ସମାଜ (Open-Class-Society) ହୋଇପାରିବ, ଯେଉଁଥିରେ କି ଜଣେ ଲୋକ ସମାଜର କ୍ଷୁଦ୍ରାଦପି କ୍ଷୁଦ୍ର ସ୍ଥାନରୁ ଉପରକୁ ଉଠି ଜୀବନର ଅତ୍ୟୁଚ୍ଚ ସ୍ଥାନ ଲାଭ କରି ପାରିବ । କିନ୍ତୁ ପରିଶେଷରେ ଜନସମୂହ ସେମାନଙ୍କର ସ୍ୱାଭାବିକ ନେତା ପାଇବାରୁ ବଞ୍ଚିତ ହେଲେ, ସେମାନେ ଏପରି ପ୍ରତିଭାଶୂନ୍ୟ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି ଯେ ସେମାନେ ପୂର୍ବଭଳି ଶୋଷଣର ଶିକାର ହେବେ । ଏହା ଫଳରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଧନିକତନ୍ତ୍ର ହିଁ ସାର ହେବ ।

ଯଦି ଏ ପ୍ରକାର ଅସମାନତା ଖୁବ୍ ବେଶୀ ହେବ, ତାହାହେଲେ ଶୀର୍ଷସ୍ଥ ଲୋକମାନେ ପରସ୍ପରକୁ ବୁଝିପାରିବେ ନାହିଁ ଓ ଫଳତଃ ପରସ୍ପର ମଧ୍ୟରେ ବିବାଦ ବଢ଼ିବ; ଏହି ବିପଦ ରହିଛି । ଅବଶ୍ୟ ଭାବର ଆଦାନ-ପ୍ରଦାନ ନ ହୋଇ ପାରିଲେ ସମାଜର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ପ୍ରତି ବିପଦ ଆସିବ । ଅତଏବ ଅନେକେ ଭାବନ୍ତି, ବୈକ୍ତିକ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ବ୍ୟକ୍ତି ବ୍ୟକ୍ତି ମଧ୍ୟର ସାଦୃଶ୍ୟ ଉପରେ ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷା ଜୋରଦିଏ, ତାହା ଉପରେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ସମାଜ କିମ୍ବା ରାଷ୍ଟ୍ର ଗଢ଼ି ଉଠିବ । ତଦନୁସାରେ ସେମାନେ ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାର ଏକପ୍ରକାର ସର୍ବନିମ୍ନ ଆବଶ୍ୟକତା ସ୍ଥିର କରିଦିଅନ୍ତି । ଯାହାହେଉ, ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ସେମାନେ ସାଧାରଣତଃ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଯେ ମାନସିକ ପ୍ରତିଭା ଯେପରି ସମାନଭାବରେ ବଣ୍ଟା ହୋଇଅଛି, ଶିକ୍ଷାର ସର୍ବନିମ୍ନ ସୁଯୋଗ ପାଇବାକୁ ଅର୍ଥନୀତିକ ସମ୍ବଳ ସେପରି ସମାନଭାବରେ ବଣ୍ଟା ହୋଇନାହିଁ । ଦରିଦ୍ର ପରିବାରରେ ପ୍ରତିଭାବାନ୍ ଶିଶୁମାନେ ଯେ ଦୈବକ୍ରମେ ଜନ୍ମ ହୋଇଥାନ୍ତି; କେବଳ ତାହା ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ପରିବାରସବୁ ଦେଶର ଏପରି ଅଞ୍ଚଳରେ ଠୁଳ ହୋଇଥାନ୍ତି, ଯାହା ଫଳରେ ଅତ୍ୟଳ୍ପ କିମ୍ବା ଅନୁନ୍ନତ ପ୍ରାକୃତିକ ସମ୍ବଳ ଯୋଗୁଁ ଜୀବନଧାରଣର ମାନ କମ୍ ହୋଇଥାଏ । ସୁତରାଂ ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଅଧିକ ସମାନଭାବରେ ଶିକ୍ଷାଗତ ସୁଯୋଗ ଦେବାର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବାକୁ ଉଦ୍ୟମ କରାଯିବ ଓ ଏଥିପାଇଁ କର ଦେବାର ଶକ୍ତି ଅନୁସାରେ କର ଆଦାୟ କରିବାକୁ ହେବ; କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁସାରେ ଉକ୍ତ ସାଧାରଣ ଅର୍ଥର ବିନିଯୋଗ କରାଯିବ ।

ସମତା ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ତଥ୍ୟ ଓ ପ୍ରଣାଳୀ ଯେ ସ୍କୁଲପିଲାମାନଙ୍କ ଭିତରେ ଉନ୍ନତି ଆଣିବାରେ ସହାୟକ ହୁଏ—ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ପ୍ରାୟ କୌଣସି ଆପତ୍ତି କରାଯାଇ ନ

ପାରେ । ପୁଣି ଏ ପ୍ରକାର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଯେ ଅବନତି ମଧ୍ୟ ବିଧାନ କରିପାରେ, ଏ ପ୍ରକାର ବ୍ୟତିକ୍ରମ ବି ରହିଛି । ଶିକ୍ଷା-ସୁଯୋଗ ଲାଭ କରିବା ପାଇଁ ଖଣ୍ଡିଏ ଘର କରିଦେଲେ ସର୍ବସାଧାରଣ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ମନକୁ ମନ ଶେଷ ହୋଇଆସେ; ଶେଷ ହୋଇ ନ ଗଲେ ବି ଅନ୍ତତଃ ସର୍ବନିମ୍ନ ଆବଶ୍ୟକତା ପୂରଣ କଲି ବୋଲି ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହୋଇ ରହେ । ଯେଉଁ ପିଲାମାନଙ୍କର ଯୋଗ୍ୟତାରେ ଉତ୍କର୍ଷ ଥାଏ, ସେମାନେ ଯେତେ ଉପରକୁ ଉଠିଯାଇ ପାରିବେ, ଏହି ମନୋଭାବ ତାର ଅବହେଳା କରେ । ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ସମୃଦ୍ଧ ସୁଯୋଗ ସମାନୁପାତରେ ଦେବାରେ ସମାଜ ବିଫଳ ହେଲେ ସୁଦ୍ଧା ସେମାନେ ସାଧାରଣ ପିଲାଙ୍କଠାରୁ ଆଗୁଆ ହୋଇଯାଆନ୍ତି ଓ ଯଦି ଚଳନ୍ତି ଏହି ସାମ୍ୟ ଭାବନାରେ ଆବଦ୍ଧ ହୋଇନଥିଲେ; ସେମାନେ ଯେ କ'ଣ କରି ପାରନ୍ତେ ତାହା କହି ହେବ ନାହିଁ ।

କେତେକ ସମତାବାଦୀଙ୍କୁ ଏହି ଶେଷୋକ୍ତ କଥାଟି କୌଣସି ସମସ୍ୟା ନୁହେଁ । ସେମାନେ ସମତାର ଦୁଇଟି ଅର୍ଥ କରନ୍ତି । ଗୋଟିଏ ହେଉଛି ଅନୁରୂପତା; ଯେଉଁ ଅର୍ଥ ଉପରେ ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଇଛି । ଅନ୍ୟ ଅର୍ଥଟି ହେଉଛି ଉପଯୁକ୍ତତା । ଏହି ଦ୍ୱିତୀୟ ଅର୍ଥ ଅନୁସାରେ ପ୍ରତ୍ୟେକର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନ୍ୟଠାରୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପୃଥକ୍ ହେଲେହେଁ ଯଦି ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁରୂପ ବା ତଦୁପଯୁକ୍ତ ଶିକ୍ଷାଗତ ସୁଯୋଗ ଦିଆଯାଏ, ତେବେ ଏହାର ବଣ୍ଟନ ସମାନଭାବରେ ହୁଏ । ସମତାବାଦର ଏହି ବିରୋଧାଭାସୀ ଅର୍ଥ କଲାଗଲେ ଅର୍ଥର ଜଟିଳତା ସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । (୨୭) ଏହି ଦ୍ୱିତୀୟ ଅର୍ଥକୁ ଗୋଟିଏ ପୃଥକ୍ କିନ୍ତୁ ସଂପୃକ୍ତ ଶବ୍ଦ ଦ୍ୱାରା ପ୍ରକାଶ କଲେ ଭଲ । ସୌଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ସେ ଶବ୍ଦଟି ହେଉଛି ଅପକ୍ଷପାତିତା ବା ନ୍ୟାୟ (Equity) । ଅନୁରୂପତା ପାଇଁ ଆମେ ସମତା ବ୍ୟବହାର କରିବା, କିନ୍ତୁ ପାର୍ଥକ୍ୟର ବିଚାରବେଳେ ଅପକ୍ଷପାତିତା ବା ନ୍ୟାୟ ବ୍ୟବହାର କରିବା । (୨୮) ଏହି ବିଧି ଅନୁସାରେ, ଜଣେ ଅନନ୍ୟ ସାଧାରଣ କ୍ଷମତା-ସମ୍ପନ୍ନ ଯୁବକ ତା'ର ଈଶ୍ୱର-ଦତ୍ତ ଶକ୍ତିର ସମ୍ପାଦନ ପାଇଁ ସେ ତାର ପଡ଼ୋଶୀ ଅପେକ୍ଷା ଯେ ଅଧିକ ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗ ଆବଶ୍ୟକ କରେ, ସେଥିରୁ ସେ ଯଦି ସମତା ନାମରେ ବଞ୍ଚିତ ହୁଏ ତେବେ କାହାରିକୁ ଦୋଷୀ କରିବାର ନୁହେଁ ।

ସବୁ ପିଲାଙ୍କୁ ଏକାପରି ଦେଖିବାର ଏହି ସମତାବାଦୀ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଆମେ ଯଦି ଛାଡ଼ିଦେଉ ଓ ଏହା ସ୍ଥାନରେ ସବୁ ପିଲାଙ୍କ ପ୍ରତି ଆମେ ଅପକ୍ଷପାତ ବା ନ୍ୟାୟ ବିଚାର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଗ୍ରହଣ କରୁ ଅର୍ଥାତ୍ ଯେଉଁ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଯୋଗୁ ସେମାନେ ଅସମାନ ହୋଇଅଛନ୍ତି ତାହାର ବିଚାର କରୁ, ତେବେ କେତେକ ନୂତନ ପ୍ରଶ୍ନ ଯଥାର୍ଥ । ଏହି ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ କେତେକ ସ୍ୱୀକୃତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପ୍ରତି ପ୍ରାସଙ୍ଗିକ ଓ ଆନୁପାତିକ ହେବା ଆବଶ୍ୟକ, ଏହା ସର୍ବପ୍ରଥମ ଓ ସର୍ବପ୍ରଧାନ ବୋଲି କୁହାଯାଇପାରେ । ବାସ୍ତବରେ ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ଯଦି ଅପ୍ରାସଙ୍ଗିକ ହୁଏ ତେବେ ଏହାର ଅର୍ଥ କିଛି ରହେନାହିଁ । ଇତିହାସରେ ଏହି 'ସମତାବାଦ' ଶବ୍ଦଟି ଗୋଟାଏ

ଯୁକ୍ତିଧିନ ରୂପେ ଚଲି ଆସିଅଛି, କାରଣ ଯେଉଁ ସବୁ ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ଓ ସୁବିଧା ଅପ୍ରାସଙ୍ଗିକ ଅର୍ଥାତ୍, ଏସବୁର ଅଧିକାଂଶ, ଉତ୍ତରାଧିକାରୀ ସୂତ୍ରେ କିମ୍ବା ଅନ୍ୟ କୌଣସି ଉପାୟରେ ଅର୍ଜନ କରିଅଛନ୍ତି, ତା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଏହା ଲଢ଼ିଆସିଅଛି । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟକୁ ସର୍ବସାଧାରଣରେ ଅର୍ଜନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଏବଂ ସମାନ ସ୍ତରର ଲୋକମାନଙ୍କ ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ଏହାର ପ୍ରୟୋଗ କରାଯିବ, ଏହା ଦ୍ୱିତୀୟ ନିୟମ ବୋଲି କୁହାଯାଇପାରେ । (୨୮)

କେତୋଟି ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଦ୍ୱାରା ଏହି ନିୟମକୁ ବୁଝାଇ ଦିଆଯାଇପାରେ । ପ୍ରଥମେ ଉଦାହରଣ ନିଅନ୍ତୁ, ଯେଉଁଠି ଅସମାନକୁ ସମାନ ଭାବରେ ନିଆଯାଏ, କାରଣ ସେମାନଙ୍କୁ ଅସମାନ କରୁଥିବା ପାର୍ଥକ୍ୟ ଅପ୍ରାସଙ୍ଗିକ ହୋଇଥାଏ । ଅବଶ୍ୟ ଗୋଷ୍ଠୀ Race) ଗୋଟିଏ ଚଳନ୍ତି ଉଦାହରଣ । ଦେହର ରଙ୍ଗ ଶିକ୍ଷଣୀୟତା ପାଇଁ ଏକାନ୍ତ ଅପ୍ରାସଙ୍ଗିକ । ପୁଅ ଝିଅର ଭେଦ ମଧ୍ୟ ଠିକ୍ ସେହିପରି । ନରନାରୀ ପରସ୍ପରଠାରୁ ପୃଥକ୍ କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷଣୀୟତା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହା ଅପ୍ରାସଙ୍ଗିକ । ଏହାପରେ ଆଉ କେତେକ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ନିଅନ୍ତୁ, ଯେଉଁଠାରେ କି ଅସମାନକୁ ଅସମ ଭାବରେ ବ୍ୟବହାର କରାଯାଇଛି, କାରଣ ସେପରି ସ୍ଥଳରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ପ୍ରାସଙ୍ଗିକ ହୋଇଅଛି । ପୁରସ୍କାର, ପଦବୀ, ଉପାଧି ଆଦି ସମ୍ମାନ ଲାଭ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମକୁ ଏକ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ରୂପେ ନିଆଯାଇପାରେ । ଉନ୍ନତ ଶିକ୍ଷାଗ୍ରହଣ ପାଇଁ ବିଭିନ୍ନ ଶକ୍ତି ସମ୍ପନ୍ନ ଗ୍ରାହକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିବା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରାସଙ୍ଗିକ ଅଟେ । ଠିକ୍ ସେହିପରି ଯେଉଁମାନେ ସୁବିଧାରୁ ବଞ୍ଚିତ ଏବଂ ସେମାନଙ୍କୁ ସୁବିଧା ଦେବା କିନ୍ତୁ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କୁ ନ ଦେବା, ଏହାକୁ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ର ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସମର୍ଥନ କରାଯାଇପାରେ, କାରଣ ପୈତୃକ ଅସୁବିଧାକୁ ଅତିକ୍ରମ କରିବା ପାଇଁ ଯେଉଁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସ୍ଥିର କରାଯାଇଥାଏ ସେ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହା ଯଥାର୍ଥ ।

ଭାଗୀଦାର ହେବା ଅର୍ଥରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର

(Democracy as Sharing)

ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଅନ୍ୟ ଏକ କଳ୍ପନା ଅଛି । ଏହା ବ୍ୟକ୍ତିକେନ୍ଦ୍ରିକ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ଏଥିରେ ସାମାଜିକ ପକ୍ଷରେ ଅଧିକ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦିଆଯାଏ । ଏହି କଳ୍ପନା ଅନୁସାରେ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଉତ୍ପତ୍ତି ସମାଜର ଏପରି ଏକ ସ୍ୱରୂପରୁ ଜନ୍ମଲାଭ କରିଥାଏ, ଯେଉଁ ସ୍ୱରୂପରେ ଭାବର ବ୍ୟବହାର ହିଁ ସାରକଥା ଓ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟାବଳୀର ସହଯୋଗିତା ପରସ୍ପର ମଧ୍ୟରେ କରାଯାଇ-ଥାଏ । ଗଣତନ୍ତ୍ର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏ ପ୍ରକାର ଭାବନାର ଯେଉଁମାନେ ସମର୍ଥକ, ସେମାନେ ଭାଗୀ ହେବା ଯେ ସମାଜର ପ୍ରକୃତ; ଏହାକୁ ଦୃଢ଼ଭାବରେ ଧରନ୍ତି । ଏହାଛଡ଼ା ପରସ୍ପର ମଧ୍ୟରେ ଭାଗୀ ହେବାଦ୍ୱାରା ଗୋଟିଏ ସୁସ୍ଥ ସମାଜର କପର ଆଦର୍ଶ ସାଧିତ ହେବ ସେଥିପାଇଁ କାର୍ଯ୍ୟ କରନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ମତରେ, ସୁସ୍ଥ ସମାଜ, ଯାହାର ନାମ ଗଣତନ୍ତ୍ର ତାହାର ଦୁଇଟି ବିଭାବ

ରହିଛି । ଗୋଟିଏ ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ, ଏହା ଏକପକ୍ଷରେ ନିଜ ସଦସ୍ୟମାନଙ୍କୁ ସର୍ବାଧିକ-ସଂଖ୍ୟକ ବହୁବିଧ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟକୁ ଭାଗୀ ହେବା ପାଇଁ ସୁଯୋଗ ଦିଏ ଏବଂ ଅନ୍ୟପକ୍ଷରେ, ଅନ୍ୟ ଦଳ ସହିତ ସେପରିଭାବରେ ଭାଗୀ ହୋଇଥାଏ । (୨୯) ଜଣେ କେହି ଯେପରି କହିଛନ୍ତି—ଭାଗୀ ହେବାର ବ୍ୟାପାରର ପରିସରକୁ ବ୍ୟାପକ କରିବା ପାଇଁ ଚିରନ୍ତନ ଉଦ୍ୟମ ଚାଲିଥାଏ ଓ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ସହିତ ଭାଗୀଦାର ହେବା ପାଇଁ ସର୍ବଦା ମଧ୍ୟ ଯତ୍ନ ଚାଲି-ଥାଏ । (୩୦) ଅଧିକ ଅଭିବୃଦ୍ଧି ହିଁ ଯେପରି ଅଭିବୃଦ୍ଧିର ମାପକାଠି (୩୧), ସେହିପରି ଗଣତନ୍ତ୍ରର ମାପକାଠି ହେଉଛି ଅଧିକ ଗଣତନ୍ତ୍ର, ଅଧିକ ଭାଗୀଦାର ହେବା । ଅଧିକନ୍ତୁ ଅନ୍ୟ ଶବ୍ଦରେ ପ୍ରକାଶ କରିବାକୁ ଗଲେ, ଗଣତନ୍ତ୍ରର ସକଳ ଦୋଷତ୍ରୁଟିର ନିରାକରଣର ଏକମାତ୍ର ଉପାୟ ହେଉଛି ଅଧିକ ଗଣତନ୍ତ୍ର ।

ବହୁକାଳରୁ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରତି ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଆନୁଗତ୍ୟ ରହିଆସିଅଛି । ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଆବିର୍ଭାବ ଯେତେବେଳେ ହେଲା, ଏହାର ସଫଳତା ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ ବୋଲି ଆଶା କରାଯାଇଥିଲା । କାରଣ ଯେଉଁ ସରକାର ଲୋକଙ୍କର ଭୋଟାଧିକାର ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ, ସେଠି ଲୋକମାନେ ସବୁକଥା ଭଲଭାବରେ ଅବଗତ ରହିଥିବା ଦରକାର, କିନ୍ତୁ ଏହା ପଛରେ ଅଧିକ ଗୁରୁତର ଯୁକ୍ତି ରହିଛି । ଠିକ୍ ରାଜନୈତିକ ରୂପ ଅପେକ୍ଷା ଲୋକତନ୍ତ୍ର ଆହୁରି ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ । ଏହା ଜୀବନଯାପନର ଏକ ପନ୍ଥା ! ଏହା ଏକପ୍ରକାରର ସମ୍ପର୍କ, ଯାହାର ପ୍ରୟୋଗ ବି ପରିବାର, ଦେବାଳୟ, ବାଣିଜ୍ୟ-ବେପାର ପ୍ରଭୃତି ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସାମାଜିକ ସଂସ୍ଥା ବା ଦଳରେ କରାଯାଇଥାଏ । ଜୀବନଯାପନର ଏହି ପ୍ରକାର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ହେଉଛି ଯେ ଜଣେ ଯେଉଁ ଦଳର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ, ସେହି ଦଳର ନୀତିକୁ ଗଠନ କରିବାରେ ଜଣଙ୍କର ଯେତିକି କ୍ଷମତା ଅଛି ସେହି ଅନୁପାତରେ ଏହା ପ୍ରତ୍ୟେକ ସଦସ୍ୟକୁ ଦାୟିତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଂଶ ଅର୍ପଣ କରେ । (୩୨)

ଏହିପରି ଭାବରେ ଭାବ-ସଞ୍ଚାରର ମାର୍ଗକୁ ଯେଉଁ ଜୀବନ-ଯାପନ ପ୍ରଣାଳୀ ଉନ୍ମୁକ୍ତ ରଖିଥାଏ, ତାହାର କେତେଗୁଡ଼ିଏ ଜଣାଶୁଣା ସୁବିଧା ରହିଛି । ସାମାଜିକ ପଦ୍ଧତିର କୌଣସି ସ୍ଥାନରେ ସଙ୍କଟ ଦେଖାଦେଲେ, ଏହା ଅତି ଶୀଘ୍ର ସମସ୍ତଙ୍କର ଚିନ୍ତାର ବିଷୟ ହୋଇଉଠେ । ଯଦି ସମସ୍ତେ ଆତ୍ମ-ନିର୍ଭରଶୀଳ ଓ ଉଦ୍ଭାବନ-କ୍ଷମ ହେବାରେ ଶିକ୍ଷା ପାଇଥାନ୍ତି, ତେବେ ସାଧାରଣ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ ପାଇଁ ସମସ୍ତ ସମ୍ବଳ ଠୁଳ କରା-ଯାଇପାରେ । ତେଣୁ ପ୍ରତ୍ୟେକର ଅଭିଜ୍ଞତା ବା ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟି ବିନା ବାଧାରେ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ବ୍ୟବହାର ପାଇଁ ମିଳି ଯାଇପାରେ । ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ ପ୍ରତ୍ୟେକଙ୍କର ଅଭିଜ୍ଞତା ଓ ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟି ବଳବତ୍ତର ହୁଏ, ପୁନଶ୍ଚ ଏତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସଞ୍ଚୟୀକୃତ ଫଳ ନିଃସନ୍ଦେହରେ ବିପୁଳ ହୋଇଯାଏ ।

---

(୩୧) ପଞ୍ଚମ ଅଧ୍ୟାୟର ଶେଷ ପାଞ୍ଚୋଟି ଅନୁଚ୍ଛେଦର ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଯେତେବେଳେ ଏହି ବିଶ୍ୱର ବିନିମୟର ପନ୍ଥା ରୁଦ୍ଧ ହୋଇଯାଏ, ସେତେବେଳେ ସାହଚର୍ଯ୍ୟ-ଆଧାରିତ ଗଣତନ୍ତ୍ର ଉପରେ ବିପଦ ଆସି ପହଞ୍ଚେ । ସୁତରାଂ ଏହା ଦେଖିହେବ ଯେ ଗତାନୁଗତିକ ପ୍ରାଚୀର ଏଥିରେ ବିପଦ ସୃଷ୍ଟିକରେ ଓ ବୁଦ୍ଧିମତ୍ତାରେ ଗୋପନୀୟତା ବାଧା ସୃଷ୍ଟି କରେ । ଏହାର ଉଦାହରଣ ଭ୍ରାତୃତ୍ୱ ସ୍ଥାପନରେ ଶିକ୍ଷାଳୟର, ନାଗ୍ନ ସମ୍ପର୍କରେ କିମ୍ବା ଗବେଷଣା ପାଇଁ ବର୍ଗୀକୃତ ତଥ୍ୟ ସମ୍ପାଦନରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ବିଭିନ୍ନ ଧର୍ମମତର ଲୋକମାନେ ମଧ୍ୟ ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନରେ ଧର୍ମଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସେମାନଙ୍କର ମତ ବିନିମୟ କରିବାକୁ ଅସୁବିଧା ଅନୁଭବ କରନ୍ତି । ଲିଙ୍ଗ, ଜାତି, ବର୍ଣ୍ଣ କିମ୍ବା ସମାଜୀୟ ଅର୍ଥନୀତିକୁ ଭିତ୍ତି କରି ଯଦି ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଛାତ୍ରଛାତ୍ରୀମାନଙ୍କୁ ପୃଥକ୍ କରି ରଖାଯାଏ, ତେବେ ଗଣତନ୍ତ୍ର ପ୍ରାଣକେନ୍ଦ୍ରରେ ଯେଉଁ ସଙ୍ଘବଦ୍ଧ ଜୀବନଯାପନର ପରିକଳ୍ପନା ରହିଛି ତାହା ପ୍ରତି ସତତ ବାଧା ସୃଷ୍ଟି ହେବ । ଶିକ୍ଷା ପଦ୍ଧତିର ପ୍ରଶାସନିକ ଉଚ୍ଚୋଚ ପରମ୍ପରାରେ ବିଭିନ୍ନ ପଦ ପାଇଁ ଏହାହିଁ ସତ୍ୟ । ପ୍ରଶାସକଗଣ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କସହ ଯେତେ ଅଧିକ ପରାମର୍ଶ କରିବେ ଓ ଶିକ୍ଷକମାନେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ସହ, ବିଶେଷ କରି କଲେଜମାନଙ୍କରେ, ପରାମର୍ଶ କରିବେ, ଶିକ୍ଷା ପଦ୍ଧତି ସେତେ ଅଧିକ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ହେବ । (୩୩)

ଯାହାହେଉ ଭାବ-ସଞ୍ଚାରର ମାର୍ଗକୁ ଉନ୍ମୁକ୍ତ ଓ ସ୍ୱାଧୀନ କରି ରଖିବାଦ୍ୱାରା ଯେ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ସମସ୍ତ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ ହୋଇଯିବ, ଏହା ସୁନିଶ୍ଚିତ ନୁହେଁ । ମତ-ବିନିମୟ ଖୁବ୍ ଖୋଲା ଖୋଲି ହୋଇପାରେ, କିନ୍ତୁ ଏହି ମତ ବିନିମୟରେ ସମ୍ପର୍କ ପରସ୍ପର ମଧ୍ୟରେ ଏକ ନହୋଇ ପାରେ । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ କୌଣସି ଅଚଳ ଅବସ୍ଥାକୁ ଏଡ଼ି ଦେବା ପାଇଁ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ପନ୍ଥା ହେଉଛି ଯେ ସଂଖ୍ୟାଧିକ ଲୋକମାନଙ୍କ ପନ୍ଥା ଅବଲମ୍ବନ କରିବାକୁ ହେବ—ସଂଖ୍ୟାଧିକ ଲୋକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରବର୍ତ୍ତୀ ଠିକ୍ ହୋଇ ନପାରନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ଏହା ବରଂ ସଂଖ୍ୟାଧିକଙ୍କର ଶାସନ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବା ପାଇଁ ଏହା ଏକମାତ୍ର ପନ୍ଥା ହେବ । ଅବଶ୍ୟ ଏଥିରେ ମୁଖ୍ୟତଃ ଧର୍ମ ସମ୍ପର୍କିତ କେତେକ ମୌଳିକ ନୀତିଗତ ପ୍ରଶ୍ନ ରହିଛି, ସେ ସମ୍ପର୍କରେ କୌଣସି କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ସଂଖ୍ୟାଧିକଙ୍କର ଶାସନକୁ ମାନିନେବା ଭଲ (୩୪) । ଏ ପ୍ରକାର ପ୍ରଶ୍ନ ନିର୍ବାଚନ କରିବାରେ ଏକ ବିପଦ ହେଉଛି ଯେ ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ ଲୋକମାନେ ଏହାକୁ ମାନିନେଇ ନ ପାରନ୍ତି । ସଂଖ୍ୟାଧିକଙ୍କ ଆନୁଗତ୍ୟଦ୍ୱାରା ବିବେକକୁ ଆଘାତ ଦେବା ଅପେକ୍ଷା ନିରୁଦ୍ଧ ଉତ୍ତେଜନାକୁ ସହଜ କରି ସିକ୍ଷଣ ପ୍ରଣାଳୀକୁ ଛାଡ଼ି

(୩୪) ଧାର୍ମିକ ସହିଷ୍ଣୁତାକୁ ଠିକ୍ କେତେଦୂର ଆଗେଇ ନେଇ ହେବ ତାହା ବିଚାର୍ଯ୍ୟ । ଖ୍ରୀଷ୍ଟୀୟ ବୈଜ୍ଞାନିକମାନଙ୍କ ପ୍ରତିବାଦ୍‌ରେ ରହି ୧୯୫୧ ମସିହାରେ ନିଉୟର୍କର (Regents) ପରୀକ୍ଷାଗୁଡ଼ିକରୁ ରୋଗର ଜୀବାଣୁତଥ୍ୟରୁ ସମ୍ବଳିତ ପ୍ରଶ୍ନକୁ ବାଦ୍ ଦିଆଯାଇଥିଲା । ଚିକିତ୍ସା-ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନରୁ ରୋଗର ଜୀବାଣୁ ତଥ୍ୟକୁ ବାଦ୍ ଦେବା ପାଇଁ ସେହି ଯୁକ୍ତି କରାଯାଇପାରେ କି ?

ଦିଆଯାଇପାରେ ଓ ଭୌତିକ ଶକ୍ତିଦ୍ୱାରା ପ୍ରତିରୋଧ କରାଯାଇପାରେ (୩୫) । ସେହି ଦୃଷ୍ଟିରେ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ପ୍ରଶ୍ନ ରହିଛି; ଯଥା : ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷା ଅନୁଷ୍ଠାନରେ ବିଭିନ୍ନ ଗୋଷ୍ଠୀର ଧର୍ମ ବିଧାନ । ଏହା ଜାତୀୟ ଓ ଆନ୍ତର୍ଜାତିକ କ୍ଷେତ୍ରରେ ନୀତିଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏତେଦୂର ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଯେ ଏହାର ସମାଧାନ ସଂଖ୍ୟାଧିକଙ୍କ ଶାସନଦ୍ୱାରା କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଏହା କରିବାଦ୍ୱାରା ଆମକୁ ହୁଏତ ଦୁଃଖର ସହିତ ସ୍ୱବିବେଚନାର ଶୃଙ୍ଖଳିତ ପନ୍ଥା ତ୍ୟାଗ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଏବଂ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଶକ୍ତି ପ୍ରୟୋଗ କରି ଶୃଙ୍ଖଳାକୁ ସମାଜରେ ଲଦି ଦେବାକୁ ହେବ ।

ସାର୍ବଜନୀନ ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନର ପ୍ରତିଷ୍ଠା ପାଇଁ ସମ୍ଭବତଃ ସବୁଠାରୁ ବଡ଼ ଯୁକ୍ତି ହେଉଛି ଯେ ଅବାଧ ଭାବ-ବିନିମୟ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା କରିବାକୁ ହେବ ଏବଂ ଯେଉଁଠି ସମ୍ଭବ, ସଂଖ୍ୟାଧିକଙ୍କର ଶାସନକୁ ମାନିନେବାକୁ ହେବ । ଜାତୀୟତା, ଧର୍ମବିଶ୍ୱାସ, ରାଜନୈତିକ ମତବାଦ ଓ ଆର୍ଥନୀତିକ ପରିବେଶ ଆଦି ବିଭିନ୍ନ ଗୋଷ୍ଠୀର ଯୁବକଗଣ ଗୋଟିଏ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଏକତ୍ର ହେଲେ ସେମାନେ ବିଭିନ୍ନ ସଂସ୍କୃତି ସମ୍ପର୍କରେ ଆସିବେ ଓ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସାମାଜିକ ଆଭ୍ୟନ୍ତରୀଣ ଭାବ ସଞ୍ଚାରର ମାର୍ଗ ସୁନିଶ୍ଚିତଭାବେ ଉନ୍ମୁକ୍ତ ରହିବ । କିନ୍ତୁ କାରଣ ଯାହା ହେଉନା କାହିଁକି, ରାଜନୈତିକ-ଆର୍ଥନୀତିକ ବା ଧାର୍ମିକ ଯେକୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାପାଇଁ ହେଉ ବା ଯାହାଙ୍କର ସାମାଜିକ ପରିବେଶ ଗ୍ରହଣୀୟ ନୁହେଁ, ଏ ପ୍ରକାର ଲୋକଙ୍କୁ ବାଦ୍ ଦେବାପାଇଁ ହେଉ, ଯଦି ଗୋଟିଏ ସ୍ୱାଧୀନ ବା ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟର ସ୍ଥାପନା କରାଯାଏ, ତେବେ ବିଭିନ୍ନ ଭାବଧାରାର ସ୍ୱଚ୍ଛନ୍ଦ ପ୍ରବେଶ ପାଇଁ ଏକ ଦୁର୍ଭେଦ୍ୟ ପ୍ରାଚୀର ସୃଷ୍ଟି କରାଯାଏ । ଅବଶ୍ୟ ଏ କଥା ନିଃସନ୍ଦେହ ଯେ ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ବିଶେଷ କରି ଯେଉଁମାନଙ୍କ ଉଦ୍ୟମରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରାଯାଇଥାଏ ସେହିମାନଙ୍କର ସ୍ୱାର୍ଥରେ ଭାଗୀ ହେବା ପାଇଁ ବିସ୍ତୀର୍ଣ୍ଣ ପରିସର ଥାଏ । କିନ୍ତୁ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଦଳ ସହିତ ଭାଗୀଦାର ହେବାରେ ସ୍ୱାଧୀନ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଯେଉଁ ବାଧା ସୃଷ୍ଟିକରେ, ତାହାହିଁ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ପ୍ରକୃତ ବିପଦ । ସର୍ବସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟମାନଙ୍କରୁ ସ୍ୱାଧୀନ ବିଦ୍ୟାଳୟ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କୁ ପ୍ରତ୍ୟାହାର କରିଅଣେ । ଏଥିରୁ ସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଯେ ଏହାର କିଛି ଅଛି, ଯାହାକି ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଭାଗୀ ହୁଏ ନାହିଁ କିମ୍ବା ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଯେଉଁଥିରେ ଭାଗୀ ହୁଏ ସେଥିରେ ଏମାନେ ଭାଗୀ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ଉଭୟ କ୍ଷେତ୍ରରେ ସ୍ୱାଧୀନ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଅସ୍ତିତ୍ୱରେ ସନ୍ଦେହ ନକଲେ ହେଁ ଭୁଲ ବୁଝାମଣାର ସୂଚନା ମିଳେ ।

ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପକ୍ଷ ସମର୍ଥନ କରାଯାଇପାରେ । ତତ୍-ସମ୍ପର୍କରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ବୁଦ୍ଧିମତ୍ତାର ସହିତ ଏହା ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବା, ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ ଦଳ ପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଏହା ଜନ୍ମଗତ ଅଧିକାରର ଅଂଶ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ; କାରଣ ସେମାନେ ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଦୋଷତ୍ରୁଟିରେ ଅସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହୁଅନ୍ତି । ସେମାନେ ନିଜର

ଗୋଟିଏ ସ୍ୱାଧୀନ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସ୍ଥାପନ କରିବେ, ଯେଉଁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ପିଲମାନଙ୍କ ପାଇଁ, ବିଶେଷ କରି ଯେଉଁ ପ୍ରକାରର ସାମାଜିକ ଐତିହ୍ୟ ଗ୍ରହଣ୍ୟ, ତଦନୁସାରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ତିଆରି କରିପାରିବେ । ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ତଥା ଇତିହାସ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହି ଅନୁସନ୍ଧାନର ଉତ୍ତର ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ ଅସ୍ତି ସୂଚକ । ଏହି ସ୍ଥାନରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଏକ ବିରୋଧାଭାସ ଭୂଳା ଅବସ୍ଥାରେ ପହଞ୍ଚିବାକୁ ହୋଇଥାଏ । ସେହି ପରିପେକ୍ଷୀରେ ଅମ୍ଭେମାନେ ଗଣତନ୍ତ୍ର ନାମରେ ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଉପାଦେୟତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସନ୍ଦେହ କରୁଛୁଁ ଓ ସମର୍ଥନ କରୁଛୁଁ । ସୁତରାଂ ଏଥିରୁ ଜଣାପଡ଼ୁଛି ଯେ ଭାଗୀଦାର ହେବା ଅଥରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର ଓ ସ୍ୱାଧୀନତା ଅର୍ଥରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର, ଏ ଦୁଇଟି ପରସ୍ପର କେତେକାଂଶରେ ଅସଙ୍ଗତ ।

ସାର୍ବଜନୀନ ତଥା ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟ—ଏହି ଦୁଇପ୍ରକାର ଅନୁଷ୍ଠାନ ମଧ୍ୟରେ ଦାର୍ଶନିକ ପାର୍ଥକ୍ୟ କାର୍ଯ୍ୟତଃ କୌଣସି ସଙ୍କଟ ସୃଷ୍ଟି କରିବାର ସମ୍ଭାବନା ନାହିଁ; ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସର୍ବସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟର ସମର୍ଥକଗଣ ଜିଦ୍ ଧରିବେ ନାହିଁ, କେବଳ ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟଦ୍ୱାରା ଯୁବକମାନେ ସଂସ୍କୃତିରେ ଭାଗୀ ହେବା ସମ୍ଭବ କିମ୍ବା ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଘରୋଇ ବା ସ୍ୱାଧୀନ ବିଦ୍ୟାଳୟର ସମର୍ଥକଗଣ ଗଣତନ୍ତ୍ରକୁ ବିପଦଗ୍ରସ୍ତ କରି କିମ୍ବା ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠ ଦଳ କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସମୟରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯାହା ଭାବନ୍ତି ପଛକେ, ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟର ନୀତି ନିୟମ ଓ ମତବାଦ ତାହାଠାରୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପୃଥକ୍ ଅର୍ଥାତ୍ ସାଧାରଣ ଭାବରେ ପରସ୍ପର ବିରୋଧୀ ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମକୁ ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ଚଳେଇ ନିଆଯାଇପାରେ; କିନ୍ତୁ ଏ ପ୍ରକାର ସହିଷ୍ଣୁତା ଯେ କେତେଦୂର ଯାଇପାରେ ତାର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସୀମା ରହିଛି ।

ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଅର୍ଥରେ ଏହିପ୍ରକାର ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱରୁ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ; ଗଣତନ୍ତ୍ର, ଶିକ୍ଷାର ଗୋଟିଏ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଦର୍ଶନ କି ନା, ଏହାର କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ନୀତି ଅଛି କି ନା, କିମ୍ବା ଏହା ଶିକ୍ଷାର କେବଳ ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଦର୍ଶନ, ଯାହାର ମୌଳିକ ନୀତିସବୁ ଅଭିଜ୍ଞତା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସତତ ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହେଉଅଛି । (୩୬) ଅବଶ୍ୟ ଯେଉଁମାନେ ମନୁଷ୍ୟର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ପ୍ରତି ସମ୍ମାନକୁ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ସାର କଥା ବୋଲି ବିଚାର କରନ୍ତି ଓ ପରମପିତା ଭଗବାନ ଯେ ସକଳ ମନୁଷ୍ୟଙ୍କର ପିତା, ଏଥିରୁ ଉକ୍ତ ସମ୍ମାନ ସୂଚିତ ହୁଏ ବୋଲି ଜାଣନ୍ତି, ସେମାନେ ଶିକ୍ଷାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦର୍ଶନକୁ ପରମଶକ୍ତିବାଦୀ (Absolutistic) ଭାବରେ ବିଚାର କରିବାକୁ ଆଗ୍ରହୀ ହୁଅନ୍ତି । (୩୭) ଆହୁରି ମଧ୍ୟ, ଅନ୍ୟ କେତେକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ସମତା—ମନୁଷ୍ୟର ଏହି ଦୁଇ ଅଧିକାର ହସ୍ତାନ୍ତରଯୋଗ୍ୟ ନୁହେଁ ଓ ପ୍ରାକୃତିକ ନିୟମ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ବୋଲି ବିଚାର କରନ୍ତି । ଚରମବାଦୀଗଣ (Absolutists) ଏତେଦୂର ଦୃଢ଼ତା ସହକାରେ ସେମାନଙ୍କର ମତକୁ ଜାବୁଡ଼ି ଧରନ୍ତି

ଯେ ସେମାନେ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠ ଶ୍ରେଷ୍ଠ ନିକଟରେ ମୁଣ୍ଡ ନୁଆଁଇବାକୁ ଇଚ୍ଛା କରନ୍ତି ନାହିଁ । ଯାହାହେଉ, ଯେଉଁମାନେ ଶିକ୍ଷାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ପଦ୍ଧତିର ଆଦର୍ଶରେ ଭାଗୀଦାର ହେବାକୁ ଚିନ୍ତା କରନ୍ତି,ସେମାନେ ଉଣା ଅଧିକେ ସାପେକ୍ଷିକ ଭାବରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର କଥା ବିଚାର କରିବାକୁ ଆଗ୍ରହୀ ହୁଅନ୍ତି । ସୁତରାଂ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ସଦସ୍ୟଗଣ ସେମାନଙ୍କର ସମାଲୋଚନା ଓ ସେମାନଙ୍କର ସମର୍ଜ୍ଜୀକୃତ ଅଭିଜ୍ଞତାର ପୁନର୍ଗଠନ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଗଣତନ୍ତ୍ର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯାହା କିଛି ସ୍ଥିର କରନ୍ତି, ଗଣତନ୍ତ୍ର ସର୍ବଦା ସେହି ରୂପ ନିଏ । (୩୮) ଅଭିଜ୍ଞତା ଉପରେ ଏହି ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଉଥିବା ହେତୁ, ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ମୂଳ କଥା ହେଉଛି ପରୀକ୍ଷାବାଦ, (Experimentalism) ଯାହାକି ଗଣତନ୍ତ୍ର ପାଇଁ ବିଶେଷ ଉପଯୋଗୀ, (୩୯) ଏ କଥା ଯେ କେତେକ ଦାବୀ କରନ୍ତି ଏ ବିଷୟରେ ବିସ୍ମୟର ଅବକାଶ ନାହିଁ । ତଥାପି ସମ୍ଭବତଃ ଏହା ଏକ ବିରୋଧାଭାସର କଥା ଓ ଏହା ମଧ୍ୟ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟର କଥା ଯେ, କେତେକ ଲୋକଙ୍କ ମତରେ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ସମଗ୍ର ବିଚାର ସହିତ ସଂପରୀକ୍ଷାତ୍ମକ ପ୍ରଣାଳୀ ଏତେଦୂର ଜଡ଼ିତ ଯେ ଏହାକୁ ତ୍ୟାଗ କରିବା କିମ୍ବା ସୀମିତ କରିଦେବା ପ୍ରଚେଷ୍ଟାକୁ ସର୍ବାଧିକ ପ୍ରତିରୋଧ ସେମାନେ କରିବେ । ବାସ୍ତବରେ ଏହି ପ୍ରତିରୋଧ ଏତେଦୂର ସୁଦୃଢ଼ ଯେ, କେହି ଲୋକ ଏପରିକି ଏହା କହିପାରିବେ—ଶିକ୍ଷାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦର୍ଶନରେ ସେମାନଙ୍କ ଜୀବନର ପରମ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ନିହିତ (୪୦) ।

ପାଦଟୀକା

1. William P.Warren, "Philosophy, Politics, and Education." International Journal of Ethics, 47:342—344, April, 1937; Theodore Brameld, "The Philosophy of Education as the Philosophy of Politics," School and Society, 68:329-334, November, 1948.
2. Fred Clarke, Essays in the Politics of Education (Oxford University Press, Fair Lawn, N. J., 1923)p. 34.
3. Theodore B. Brameld,"Karl Marx and the American Teacher," The Social Frontier, 2:54, November, 1935.
4. Ibid.
5. Reinhold Niebuhr, Moral Man and Immoral Society (Charles Scribner's Sons, New York, 1932),pp. 117-118.
6. William H. Kilpatrick, "Democracy and Respect for Personality, "Progressive Education, 16:83-90 February, 1939; Edward H,Reisner,"The Quality of School Experience Appropriat to a Democracy, " Teachers College Record, 40:698-700, May, 1939.

8. Isaac L. Kandel, "The Philosophy Underlying the System of Educatiion in the United States," International Institute. Educational Year Book, 1929 (Teachers College, Columbia University, New York, 1930), p. 518.
9. John S. Brubacher, " Democracy, Education and Judeo-Christian Tradition" Religious Education 38:353, November-December, 1943.
10. William H. Kilpatrick, Op., cit., ap. 83-84; Frederick S. Breed, National Society for the Study of Education, Forty-First Year Book, Part I, Philoophies of Education, Public School Publishing Company, Bloomington, 111., 1942 p. 136.
11. Edwin G. Conklin, 'Contributions of Biological Research to Education," School and Society, 31:752, June,1930.
12. Cf. Isaac L. Kandel. "Liberalism and Education," Educational Forum, 1:261-170, March 1937; William H. Kilpatrick, op., cit., pp. 85-90.
13. James L. Mc Conaughy, "Education in a Democracy." School and Society, 46:391, September, 1937.
14. Cf, William Stanley, B.Othanel Smith, and Kenneth D. Benne, "Progressive Essentialism in Education, " Frontiers of Democracy, 9:209-210, April, 1943; Isaac L. Kandel "The New School," Teachers College Record. 33:505-514, March, 1932.
15. James L. Mc Conaughy, Op., cit, pp 287-389.
16. Harold Taylor, "Individualism and the Liberal Tradition," in Wills D. Weatherford (ed.), Goals of Higher Education (Harvard University Press, Cambridge, Mass 1960), Chap. I. See also Ralph Barton Perry, Realms of Value (Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1954), pp 425-436.
17. Cf. Mortimer J. Adler, "Liberalism and Liberal Education," Educational Record, 20:422-436, July, 1939
20. Harold Laski, A Grammar of Politics (George Allen & Unwin, Ltd., London, 1925), pp. 114, 147.
21. William E. Hocking, "The Future of Liberalism," Journal of Philosophy, 32:234, April. 1835.

22. Cf. Joseph A. Leighton, The Field of Philosophy (Appleton-Century—Crofts, Inc., New York, 1930). pp. 399-400.

23. John S. Brubacher, "Democratic Education The Vices of Its Virtues," Educational Trends, 9:10-16, May-June, 1941. See also infra, Chap, 13.

24. Cf. A Lawrence Lowell, "Democracy, Equality, and Education" Harvard Educational Review, 1:94-98, November, 1931.

25. Thomas V.Smith, The American Philosophy of Equality (The University of Chicago Press, Chicago, 1927) pp. 308-309. See also Harold Laski, op. cit. p. 114.

26. Paul B. Komisar and Jarold R. Coombs, "The Concept of Equality in Education," Studies in Philosophy and Education. 3:223-244, Fall, 1964. See also Aharon F. Kleinberger, "Reflections on Equality in Education," Studies in Philosophy and Education. 5:293-340, Summer, 1967.

27. For the educational significance of the difference between equity and equality, see Benjamin F. Pittenger, " Some Relations of Education and Democracy,,, Educational Administration and Supervision, 8:424-428, October,1922.

28. Paul Nash, "Two Cheers for Equality", Teachers College Record, 67:217-223, December, 1965.

29. John Dewey, Democracy and Education (The Macmillan Company, New York, 1916), p. 96.

30. Body H. Bode, Progressive Education at the Crossroads (Newson and Company, New York, 1938), pp. 104-113.

32. John Dewey, Op. cit., pp. 96-102, See also John Dewey, Reconstruction in Philosophy (Holt Rinehart and Winston, Inc., New York, 1920), pp. 208-210.

33. John Dewey, "Democracy in Education", Elementary School Teacher, 4:139-204, December, 1903.

35. Theodore B. Brameld, "The Philosophy of Education as the Philosophy of Politics", p. 333.

36. Sidney Hook, "Synthesis or Eclecticism " Philosophy and Phenomenological Research, 7:217-218, December, 1946.

37. Cr. William E. Hocking, Human Nature and Its Remaking. (Yale University Press, New Haven, Conn , 1923), pp. 11-13.
38. John S. Brubacher, "Democratic Education : The Vices of Its Virtues", Educational Trends, 9:15, May-June, 1941.
39. John L. Childs, Education and the Philosophy of Experimentalism (Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1931), pp. 30, 93.
40. John S. Brubacher, "The Absolutism of Progressive and Democratic Education", School and Society, 53:1-9, January. 1941; William J. Sanders, "Educators and the Democratic Principle", Educational Administration and Supervision, 27 692-697, December, 1941.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

Benne, Kenneth D : A Conception of Authority (Teachers College, Columbia University, New York, 1943).

Berkson, Isaac B. : Ethics, Politics, and Education (University of Oregon Press, Eugene, 1968).

The Ideal and the Community (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1958). Chap. 5.

Bode, Boyd H. : Democracy as a Way of Life (The Macmillan Company, New York, 1921).

Retal. : Modern Education and Human Values (The University of Pittsburgh Press, Pittsburgh. Pa., 1947). Chap. 1

Brameld, Theodore B. : Cultural Foundations of Education (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1957).

Dennis, Lawrence: The Coming American Fascism (Harper & Row, Publishers, Incorported, New York, 1936). Chap. 17.

Gentile, Giovanni : The Reform of Education (H rcourt, Brace & World, Inc., New York, 1922). Chaps. 2-3.

Hutchins, Robert M. : Education for Freedom (Louisiana State University, Baton Rouge, La., 1943). Chap. 5.

Kallen, Horace M. : The Education of Free Men (Farrar Straus & Cudaho, Inc., New York, 1949). Chap. 11.

Kandel (Isaac L.: Comparative Education (Houghton Mifflin Company, Boston, 1933). Chap. 3
Conflicting Theories of Education (The Macmillan Company, New York, 1938). Chaps. 1, 4, 11.
Kneller, George F.: The Educational Philosophy of National Socialism (Yale University Press, New Haven, Corn., 1941)
Nock, Albert J.: Theory of Education in the United States. (Harcourt, Brace & World, Inc., New York, 1932).
Peters, Richard S.: Ethics and Education (Scott, Foresman and Company, Chicago, 1967). Chaps. 3, 6, 7, 10.
Pinkevitch, Albert P.: The New Education in the Soviet Republic (The John Day Company, Inc, New York, 1929). Chap. 7.
Scheffler, Israel (ed.): Philosophy and Education (Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1966), Chap. 16.
Smith, B. Othanel, and Robert H. Ennis (eds.): Language and Concepts in Education (Rand Mc Mally & Company, Chicago, 1961. 9.
Smith, Huston: The Purposes of Higher Education (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1955), Chap. 4,
Walsh, John E.: Education and Political Power (Center for Applied Research in Education, Inc., New York, 1964).



ଚତୁର୍ଥ ଅଧ୍ୟାୟ

ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ଶିକ୍ଷା

ସମାଜର ବହୁବିଧ ରାଜନୈତିକ ରୂପ ଯେପରି ଭାବରେ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରିଅଛି, ତାହାର ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ଆଲୋଚନା କରାଯାଇଅଛି; କିନ୍ତୁ ସ୍କୁଲ ସବୁ ସରକାରଙ୍କଦ୍ୱାରା କିମ୍ବା ଘରୋଇ ଉଦ୍ୟମରେ ପରିଚାଳିତ ଓ ନିୟନ୍ତ୍ରିତ ହେବ କି ନାହିଁ—ଏହାର ଚର୍ଚ୍ଚା କ୍ୱଚିତ୍ କରାଯାଇଅଛି । ଏହି ପ୍ରସଙ୍ଗଟି ନିଃସନ୍ଦେହରେ ପୂର୍ବାଲୋଚନା ସହିତ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଭାବରେ ସମ୍ପୃକ୍ତ ହେଲେହେଁ ଗୋଟିଏ ଅର୍ଥରେ ଏହା ସେ ସବୁଥିରୁ ପୃଥକ୍ । ସମାଜର ରାଜନୈତିକ ଢାଞ୍ଚା ନିର୍ବିଶେଷରେ ସରକାରୀ ସମର୍ଥନ ଓ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା କିପରି ଏକ ଉପଯୁକ୍ତ ଉଦ୍ୟମ, ତାହା ଏଠାରେ ବିଚାର୍ଯ୍ୟ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ପରମ୍ପରା ସାଧାରଣତଃ ସାର୍ବଜନୀନ ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରୋତ୍ସାହନ ପୃଷ୍ଠପୋଷକ ହୋଇ ଆସିଅଛି । ଏଥି ସହିତ ଦେଖିବାକୁ ହେବ ଯେ ଏପରି କୌଣସି ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ନୀତି ନାହିଁ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଗୋଟିଏ ଶିକ୍ଷା ପଦ୍ଧତିକୁ ରକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ସର୍ବସାଧାରଣଙ୍କର ବାଧ୍ୟବାଧକତା ରହିଛି । ଇତିହାସର ପୃଷ୍ଠାରୁ ଦେଖାଯାଏ ଯେ କେତେକ ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ଶିକ୍ଷାର ଉପେକ୍ଷା ସରକାର କରିଥିବାର ଜ୍ୱଳନ୍ତ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ରହିଛି । ସେହି ପ୍ରକାରରେ ଯେଉଁସବୁ ସମାଜ ଅଭିଜାତତନ୍ତ୍ର କିମ୍ବା ଧନିକତନ୍ତ୍ରଦ୍ୱାରା ଶାସିତ, ସେସବୁ ସମାଜ ସେମାନଙ୍କର ନିଜର ସନ୍ତାନଗଣଙ୍କୁ ଭବିଷ୍ୟତର ଶାସକରୂପେ ବାଛିକରି ଘରୋଇ ସ୍କୁଲମାନଙ୍କ ମାଧ୍ୟମରେ ଶିକ୍ଷାର ଏକଚାଟିଆ ଅଧିକାର କରୁଥିବାବେଳେ ସେହି ପ୍ରକାରର ବହୁ ସମାଜ ସର୍ବସାଧାରଣ ଖର୍ଚ୍ଚରେ ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାର ସୁବିସ୍ତୃତ ସୁଯୋଗ ଦେଇଆସିଛନ୍ତି । ଏହିସବୁ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତରୁ ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟ ହେବ ଯେ ଶିକ୍ଷା ସହିତ ସରକାରଙ୍କର ସମ୍ପର୍କ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଆଲୋଚନାରେ ଏକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସମସ୍ୟା ।

ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ଉଦାହରଣଗୁଡ଼ିକ ଏହି ପ୍ରସଙ୍ଗକୁ ପୂର୍ବାଲୋଚିତ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକରୁ ପୃଥକ୍ କରିଦେଉଛି ଓ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ବରଂ ପରସ୍ପରବିରୋଧୀ ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ଆଭାସ ଏଥିରୁ ମିଳୁଛି । ଏହି ପ୍ରସଙ୍ଗର ସମସ୍ୟାକୁ ଆହୁରି ସୁସ୍ପଷ୍ଟ କରିବା ପାଇଁ ଅନ୍ୟ କେତେକ

ଉଦାହରଣ ଏଠାରେ ଦିଆଯାଇପାରେ । ଶିକ୍ଷାର କେଉଁ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ସରକାରଙ୍କ ନିୟନ୍ତ୍ରଣାଧୀନ କରି ରଖିବାକୁ ହେବ ଓ କେଉଁ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ସ୍ୱାଧୀନ ନାଗରିକର ଇଚ୍ଛାଧୀନ କରି ରଖିବାକୁ ହେବ, ଏ ବିଷୟରେ ବିଚାର ଓ କାର୍ଯ୍ୟରେ ମୌଳିକ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖାଯାଏ । ସମସ୍ତ ଥିଲା, ସମସ୍ତ ଶିକ୍ଷା ଘରୋଇ ପରିଚାଳନାଧୀନ ହୋଇଥିଲା; ପରେ ପରେ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ସରକାରଙ୍କ ନିୟନ୍ତ୍ରଣକୁ ଆସିଅଛି । କେତେକ ସ୍ଥାନରେ ସରକାର କେବଳ ସ୍କୁଲଘର ଓ ଶିକ୍ଷକ ଯୋଗାଇଦିଅନ୍ତି । ଅନ୍ୟ କେତେକ ସ୍ଥାନରେ ସରକାର ଆହୁରି ଆଗେଇଯାଆନ୍ତି ଓ ମାଗଣାରେ ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକ ଯନ୍ତ୍ରପାତି ଦିଅନ୍ତି । ଅନ୍ୟ କେତେକ ସ୍ଥାନରେ ମଧ୍ୟ ପିଲାମାନଙ୍କର ସ୍ୱାସ୍ଥ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଯତ୍ନ, ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଆସିବା ଓ ଯିବାପାଇଁ ପରିବହନ ସୁବିଧା ଓ ମଧ୍ୟାହ୍ନ-ଭୋଜନର ବନ୍ଦୋବସ୍ତ କରିଥାନ୍ତି । ସରକାର ଏଥିମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ଗୋଟାଏ ଛାଡ଼ିଦିଅନ୍ତୁ, ଏ କଥା ସମ୍ଭବତଃ କୌଣସି ଲୋକ ଆଜି ଚାହିଁବେ ନାହିଁ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ବର୍ତ୍ତମାନ ଅନେକ ଅଭିଭାବକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ କି ସାଧାରଣ ସ୍କୁଲ ଅପେକ୍ଷା ସେମାନଙ୍କର ମନୋମତ ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକୁ ସନ୍ତାନସନ୍ତତିଙ୍କୁ ପଠାନ୍ତି । ତଦ୍ୱାରା ଏହି ସବୁ କାର୍ଯ୍ୟ କେତେ ପରିମାଣରେ ହେବ ଓ କେଉଁ ମାନ ସମ୍ପନ୍ନ ହେବ, ଏହାକୁ ଆୟତ୍ତ କରିବା ପାଇଁ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି ।

ଅନେକତ୍ୱବାଦ ଓ ଏକଛତ୍ରବାଦ

(Pluralism & Totalitarianism)

ଏପରି ପରିସ୍ଥିତି ଆସେ ଯେତେବେଳେ ଉଭୟ ଘରୋଇ ଓ ସାଧାରଣ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ ଏକା ଲକ୍ଷ୍ୟର ସାଧନ ପାଇଁ ଆଗେଇଆସନ୍ତି । ଏହା କହିବା ଯାଇଁ ଘରୋଇ ଏବଂ ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷା ଅନୁଷ୍ଠାନ ରଖିବାର ଫଳାଫଳ କିପରି ଗୁରୁତର ସଂଘର୍ଷ ସୃଷ୍ଟି କରିପାରେ ଏହା ବୁଝିହେବ କଠିନ ପଡ଼େ । ଅତଏବ ସରକାରୀ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଧର୍ମକୁ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କଲେ, ଦେବାଳୟ ଓ ଏହାର ମଠ କିମ୍ବା ସାମ୍ପ୍ରଦାୟିକ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଯେଉଁ ବିଷୟଟି ବିଶେଷଭାବରେ ପର୍ଯ୍ୟାୟଭୁକ୍ତ, ତାହାର ଆକ୍ରମଣ କରାଗଲା ବୋଲି ଚର୍ଚ୍ଚ ବିଚାର କରିଆସିଅଛି । ସେହିପରି ଭାବରେ ଚର୍ଚ୍ଚ ପରିଚାଳିତ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଭରଣ ପୋଷଣ ପାଇଁ କରରୁ ଆଦାୟ ହୋଇଥିବା ସାଧାରଣ ପାଣ୍ଠିରୁ କିଛି ପାଇବାକୁ ଚର୍ଚ୍ଚର ଦାବୀକୁ ରାଷ୍ଟ୍ର ସାଧାରଣତଃ ଆପତ୍ତି କରିଥାଏ । ଅବଶ୍ୟ ସବୁଠାରୁ ଭୟଙ୍କର ସମାଲୋଚନାର ବିଷୟ ହୋଇଛି ଯେ ଏପରି କେତେକ ପରିସ୍ଥିତି ଆସିଛି, ଯେଉଁଠି ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟର ମୂଳୋତ୍ପାଟନ କରି ରାଷ୍ଟ୍ର ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ଏକଚାଟିଆ ଅଧିକାର ସାବ୍ୟସ୍ତ କରିବାକୁ ଯତ୍ନ କରିଛି । ଶିକ୍ଷା-କ୍ଷେତ୍ରରେ ଧାର୍ମିକ ଓ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ସ୍ୱାର୍ଥର ସଂଘର୍ଷ ଅତି ଉତ୍କଟ ହୋଇ ଆସିଅଛି, ବିଶେଷକରି ଯେଉଁଠାରେ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ରାଷ୍ଟ୍ର ମଧ୍ୟ ସୁବିବେକ ଜାତୀୟବାଦୀ ହୋଇ-

ଅଛି । ଶିକ୍ଷାରେ ଜାତୀୟବାଦର ଶକ୍ତି ପ୍ରତି ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ପ୍ରତିରୋଧ ମଧ୍ୟ କରାଯାଇଅଛି । ଏହି ପରିସ୍ଥିତିରେ ଚର୍ଚ୍ଚ କିମ୍ବା ରାଷ୍ଟ୍ର ଶିକ୍ଷାନୀତିକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବେ କି ନାହିଁ ଓ ଏହା ମଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ କେନ୍ଦ୍ରୀୟ କିମ୍ବା ସ୍ଥାନୀୟ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ ଜାରି କରାଯିବ କି ନାହିଁ, ଏହି ହିଁ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାର ବିଷୟ ।

ଶିକ୍ଷା-ନିୟନ୍ତ୍ରଣର ସଂସ୍ଥିତି (Locus) ସଂପର୍କୀୟ ସଂଘର୍ଷ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ । ଏହାର କାରଣ ଏହି ଯେ ଯଦି ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ଯଥାର୍ଥ ଶିକ୍ଷାଧିକାରୀରୂପେ ସମର୍ଥନ କରାଯାଏ, ତେବେ ଯେଉଁମାନେ ରାଷ୍ଟ୍ରନିୟନ୍ତା ସେମାନଙ୍କ ହାତରେ ଭୟଙ୍କର ଶକ୍ତି ଠୁଳ ହୋଇଯାଏ । ପରିବାର, ଦେବାଳୟ, ସ୍କୁଲ ପ୍ରଭୃତି ବହୁବିଧ ସଂଗଠନ ମନୁଷ୍ୟ ସୃଷ୍ଟି କରିଥାଏ; କିନ୍ତୁ ରାଷ୍ଟ୍ରଗଠନରେ ଅନ୍ୟ କିଛି ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ରହିଛି--ଏଥିରେ ଗୋଷ୍ଠୀର ଭୌତିକ ଶକ୍ତିକୁ ସମ୍ମିଳିତ କରାଯାଏ । କାର୍ଯ୍ୟତଃ ରାଷ୍ଟ୍ର ହିଁ ଏକମାତ୍ର ସଙ୍ଗଠନ, ଯାହା କି ନିଜର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସିଦ୍ଧି ପାଇଁ ଭୌତିକ ଶକ୍ତିର ପ୍ରୟୋଗ ବୈଧାନିକ ଉପାୟରେ କରିଥାଏ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ନାମ ଲେଖାଇବା ପାଇଁ ଏହା ପିଲାମାନଙ୍କୁ ବାଧ୍ୟ କରିପାରେ ଅଥଚ ଘରୋଇ ସଂସ୍ଥାର ଏ ପ୍ରକାର ଶକ୍ତି ନାହିଁ । ଏପରିକି ଆହୁରି ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ, ଏହା ଶିକ୍ଷା କର ଧାର୍ଯ୍ୟ କରିପାରେ ଓ ଏହି କର କେହି ନ ଦେଲେ, ଯେଉଁ କରଦାତା ଏଥିରେ ହେଳା କରନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କର ସମ୍ପତ୍ତିରୁ ଏହା ଆଦାୟ କରିପାରେ । ଏହା ଏକ ଜଣାଶୁଣା କଥା ଯେ, ସ୍କୁଲ ପଛରେ ଯଦି ରାଷ୍ଟ୍ର ଥାଏ ତେବେ ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ସମର୍ଥନ ପାଇଁ ଅତୁଳନୀୟ ଶକ୍ତି ଓ ସମ୍ବଳ ମିଳିପାରିବ । ଯଦି ଜାତୀୟ ରାଷ୍ଟ୍ର ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ସମର୍ଥନ କରେ ତେବେ ସ୍ଥାନୀୟ ଶାସନ ବିରୁଦ୍ଧରେ କେନ୍ଦ୍ରୀୟ ଶାସନର ବଳ କଷାକଷି ହୋଇପାରେ । ସୁତରାଂ କେଉଁ ଦାର୍ଶନିକ ନୀତି ଉପରେ ଏହି କ୍ଷମତାର ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ନିର୍ଭର କରିବ, ତାହାକୁ ଯତ୍ନ ସହକାରେ ପରୀକ୍ଷା କରାଯିବା ଉଚିତ ।

ସର୍ବ ପ୍ରଥମ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ, ରାଷ୍ଟ୍ରର ସୀମା ଠିକ୍ କେଉଁଠାଏ, ଏ ବିଷୟରେ ନିଷ୍ପତ୍ତି ନେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏଥିପୂର୍ବରୁ ବୁଝାଯାଇଅଛି ଯେ ଲୋକମାନେ ବ୍ୟବସାୟ-ବାଣିଜ୍ୟ, ଆମୋଦ ପ୍ରମୋଦ, ରାଜନୀତି ଓ ପୂଜା-ଅର୍ଚ୍ଚନା ପ୍ରଭୃତି ବହୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଆପଣା ଆପଣା ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ପର୍କ ସ୍ଥାପନ କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଏଠାରେ ଏକ ସୂକ୍ଷ୍ମ ପ୍ରଶ୍ନ ଆସେ । ରାଷ୍ଟ୍ର ଗୋଟିଏ ରାଜନୈତିକ ସଙ୍ଗଠନ ହୋଇଥିବାରୁ ତାହା ସୀମିତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଥିବା ବିଭିନ୍ନ ସଙ୍ଗଠନ ମଧ୍ୟରୁ ମାତ୍ର ଗୋଟିଏ କି ନା; କିମ୍ବା ରାଷ୍ଟ୍ର, ଗୋଟିଏ ସର୍ବାଧିକାରୀ ସଙ୍ଗଠନ, ଯାହାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହେଉଛି ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସଙ୍ଗଠନ ଓ ଯାହା ସେମାନଙ୍କ ଉପରେ ସର୍ବୋଚ୍ଚ କ୍ଷମତା ବିସ୍ତାର କରିପାରେ । ଯେଉଁମାନେ ସ୍ଥିର କରନ୍ତି ଯେ ସମାଜର ବହୁବିଧ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାମୂଳକ ସଙ୍ଗଠନ ମଧ୍ୟରୁ ରାଷ୍ଟ୍ର ମାତ୍ର ଅନ୍ୟତମ, ସେମାନେ ସମାଜ ଓ

ରାଷ୍ଟ୍ରବିଷୟରେ ଅନେକତ୍ୱବାଦ ତଥ୍ୟର ପୋଷଣ କରନ୍ତି । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ, ଯେଉଁମାନେ ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ସର୍ବଗ୍ରାସୀ ସାମାଜିକ ସଙ୍ଗଠନରୂପେ ବିଚାର କରନ୍ତି, ସେମାନେ ଏକତ୍ୱବାଦୀ ବା ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦୀ ତଥ୍ୟର ସମର୍ଥକ । ଗଣତନ୍ତ୍ର ସବୁ ରାଷ୍ଟ୍ର ତଥା ସମାଜର ବହୁତ୍ୱବାଦୀ ତଥ୍ୟର ମୁଖ୍ୟ ସମର୍ଥକ ହୋଇଥାନ୍ତି; ଅଥଚ ଏକତ୍ୱବାଦୀ କିମ୍ବା ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦୀ ତଥ୍ୟରେ ବ୍ୟାଖ୍ୟା ମୁଖ୍ୟତଃ ସାମ୍ୟବାଦ ଓ ଫାସିଷ୍ଟବାଦ ପରି ସ୍ୱେଚ୍ଛାଚାରୀ ଶାସନ କିମ୍ବା ଦଳତନ୍ତ୍ରରେ କରାଯାଇଥାଏ ।

ଏହି ଦଳର ଅନୁରକ୍ତମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦୀ ବିଚାର ବିଶେଷ ଆକର୍ଷଣୀୟ ହୋଇଥାଏ; କାରଣ ସେମାନେ ମୁଖ୍ୟତଃ ସମାଜର ଜୀବାତ୍ମକ କଳ୍ପନା (Organismic) କରିଥାନ୍ତି (୧) ଯେପରି ଜୈବିକ ଜୀବକୁ (Biologic Organism) ଏକ ସମନ୍ୱିତ ସମଗ୍ର ଭାବରେ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବାର କଥା, ସେହିପରି ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ସମାଜର ସାମଗ୍ରିକ ବା ସର୍ବତୋମୁଖୀ ଅଧ୍ୟୟନ ଆବଶ୍ୟକ । ଯେଉଁସବୁ ସଂସ୍ଥା ମାନବସୃଷ୍ଟ, ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ସବୁଠାରୁ ଅଧିକ ସଦସ୍ୟ ଅଛନ୍ତି । କେତେଗୁଡ଼ିଏ ଚର୍ଚ୍ଚ ସେମାନଙ୍କ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଖୁବ୍ ଉଦାର ଅର୍ଥାତ୍ ସଭ୍ୟ ଗ୍ରହଣରେ ସେ ସବୁ ସାର୍ବଜନୀନ ମନୋଭାବ ପୋଷଣ କରନ୍ତି, ଅଥଚ ଲକ୍ଷ୍ୟସାଧନରେ ସେଗୁଡ଼ିକ ବିଫଳ ହୁଅନ୍ତି । କାରଣ ସେ ସବୁର ସଭ୍ୟ ହେବା ଇଚ୍ଛାଧୀନ ବ୍ୟାପାର । କେତେକ ଲୋକ ସେ ସବୁ ଚର୍ଚ୍ଚର ସଭ୍ୟ ହେବାକୁ ଚାହାଁନ୍ତି ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ରାଷ୍ଟ୍ର ପକ୍ଷରେ ତାହା ନୁହେଁ । ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ହିଁ ଶିଶୁ ଜନ୍ମ ଲାଭ କରେ; ତେଣୁ ନାଗରିକ ହେବା ଛଡ଼ା ତାର ଅନ୍ୟ ଗତି ନ ଥାଏ । ସେ ଜଣେ ନାଗରିକ ଓ ଏଥି ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ସେ ବି ଜଣେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ । କିନ୍ତୁ ରାଷ୍ଟ୍ର ହେଉଛି ଏକ ସାମାଜିକ ସମଷ୍ଟି ଓ ମନୁଷ୍ୟ ଏଥିରେ ଅଂଶ ଗ୍ରହଣ କରି ନିଜ ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟର ଆବଶ୍ୟକ ସୀମାରେଖା ଅତିକ୍ରମ କରେ । ଫଳରେ ସେ ବାସ୍ତବରେ ପୂର୍ଣ୍ଣ ମାନବତ୍ୱ ଲାଭ କରିପାରେ । ପୁନଶ୍ଚ ସମଷ୍ଟିର ପ୍ରତୀକ ହେଉଛି ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ଏହି ସମଷ୍ଟିରୁ ବ୍ୟକ୍ତି ବିଶେଷ ପ୍ରେରଣା ଲାଭ କରେ ଓ ଫଳରେ ସେ ମର୍ଯ୍ୟାଦା ସମ୍ପନ୍ନ ବ୍ୟକ୍ତି ହୁଏ । ସୁତରାଂ ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦୀଙ୍କ ପାଇଁ ସମାଜ ଓ ରାଷ୍ଟ୍ରର ସୀମାରେଖା ଏକ ଅଟେ ଓ ନାଗରିକତାରେ ମନୁଷ୍ୟର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ନିହିତ ଥାଏ ।

ପ୍ରାଧାନ୍ୟର ଏହି ସର୍ବୋଚ୍ଚ ସୀମାକୁ ଉନ୍ନୀତ ହେଲେ ରାଷ୍ଟ୍ର ସମସ୍ତ ଶିକ୍ଷା-ଅନୁଷ୍ଠାନକୁ ଯେ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବ, ଏଥିରେ ବିସ୍ମୟର ଅବକାଶ ନାହିଁ । ରାଷ୍ଟ୍ରର ଏହି କଳ୍ପନାରେ ଘରୋଇ ଶିକ୍ଷା-ଅନୁଷ୍ଠାନ ପାଇଁ କୌଣସି ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସ୍ଥାନ ରହିବ ନାହିଁ । ଏପରି ସ୍ଥିତିରେ ନାଗରିକ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ମନୁଷ୍ୟ ହେବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ ।

---

(୧) ପ୍ରଥମ ଅଧ୍ୟାୟର ସପ୍ତମଠାରୁ ଦ୍ୱାଦଶ ଅନୁଚ୍ଛେଦ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ରୁଷୋଙ୍କର ଏତାଦୃଶ ଭାବନା ହିଁ ଏଡ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ବିରୋଧ କରାଯିବ । ଅନ୍ୟପକ୍ଷରେ ଏକଛତ୍ର-ବାଦୀମାନେ ସମ୍ଭବତଃ ହିଗେଲଙ୍କ ପଦାଙ୍କ ଅନୁସରଣ କରି କହିବେ ଯେ, ନାଗରିକତା-ଶିକ୍ଷା ବ୍ୟତିରେକେ ଶିଶୁ ପୂର୍ଣ୍ଣାଙ୍ଗ ମନୁଷ୍ୟ ହୋଇ ପାରିବ ନାହିଁ । ସେହିପରି ଭାବରେ ଶିଶୁର ଇଚ୍ଛାବୃତ୍ତିକୁ ଫଳପ୍ରଦ କରି ରାଷ୍ଟ୍ରର ଦୃଢ଼ ସଂକଳ୍ପ ଅନୁସାରେ ନିଜକୁ ଗଢ଼ିବାକୁ ମନସ୍ଥ କରିବାହିଁ ଏକମାତ୍ର ମାର୍ଗ । ଅତଏବ ଶିଶୁଶିକ୍ଷା ରାଷ୍ଟ୍ର ଦ୍ୱାରା ସଂନିୟନ୍ତ୍ରିତ ହୁଏ । କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ ଏହାର ପରିବେଶରେ ଶିଶୁ ରାଷ୍ଟ୍ର ପାଇଁ ସବୁ ପ୍ରକାରେ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହେବାକୁ ଶିକ୍ଷା କରେ । ସୁତରାଂ ସମସ୍ତ ଅଧିବାସୀଙ୍କ ଶିକ୍ଷାରେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ରାଜନୈତିକ ତଥା ନୈତିକ ସାର୍ବଭୌମତ୍ୱ ପ୍ରତିପାଦିତ ହୁଏ ।

ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ସମାଜର ଅନେକତ୍ୱବାଦୀ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଏହାର ସମର୍ଥକମାନଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ବିଶେଷଭାବରେ ଗୃହୀତ ହୋଇଥାଏ । କାରଣ ଏହାଦ୍ୱାରା ସମର୍ଥକଗଣ ସର୍ବାଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଲାଭ କରିଥାନ୍ତି । ସରକାରୀ କ୍ଷମତାର ବୃଦ୍ଧି ବିଷୟରେ ସେମାନେ ଖୁବ୍ ସତର୍କ ରହନ୍ତି ଓ ଇତିହାସରୁ ସେମାନେ ଏହି ଶିକ୍ଷା ପାଇଥାନ୍ତି । ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ସମାଜ ଯଦି ସହାବସ୍ଥାନ କରନ୍ତି କିମ୍ବା ରାଷ୍ଟ୍ର ଯଦି ସମାଜ ସହିତ ଏକ ହୋଇଯାଏ, ତେବେ ଏଥିରେ ମଧ୍ୟ ଏକ ବିପଦ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଭାବେ ରହିଛି । ଉକ୍ତ ବିପଦ ଏକ ବୃହଦାକାର ପ୍ରତିମୂର୍ତ୍ତି ପରି ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କ ଜୀବନ ଉପରେ ଗୋଡ଼ ଲମ୍ବାଇ ମାଡ଼ିବସିବ । ଏ ପ୍ରକାର ସରକାରୀ ଅତ୍ୟାଚାରରୁ ନିଜକୁ ରକ୍ଷା କରିବା ନିଜର ରାଷ୍ଟ୍ରର ଧୃଷ୍ଟତାକୁ ହ୍ରାସ କରିବା ପାଇଁ ଅନବରତ ଚେଷ୍ଟା କରାଯାଇଛି । ଏହାର ଏକ ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ଉପାୟ ରହିଛି । ସେମାନେ ଅଭିଜ୍ଞତାରୁ ଏହା ଶିକ୍ଷା କରିଛନ୍ତି, ଲିଖିତ ସମ୍ବିଧାନଦ୍ୱାରା ସରକାରୀ କ୍ଷମତାର ସୀମା-ନିର୍ଦ୍ଦେଶ ବିଶେଷଭାବରେ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସାର୍ବଭୌମ କ୍ଷମତା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ସୀମିତ କ୍ଷମତା ଉପରେ ସରକାର ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହେବ, ଏହାଦ୍ୱାରା ରାଷ୍ଟ୍ର ଛଡ଼ା ଦେବାଳୟ, ପରିବାର ଆଦି ବହୁବିଧ ମାନବିକ ସଙ୍ଗଠନ ବିଭିନ୍ନ ସାମାଜିକ ଉଦ୍ୟମ ପାଇଁ କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନର ସୁଯୋଗ ପାଇବେ । ରାଷ୍ଟ୍ରର ସାମରିକ ଶାସନ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଶୃଙ୍ଖଳାର ନିଗଡ଼ରୁ ଅବ୍ୟାହତି ମିଳିବ, କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାର ଯେଉଁ ବହୁବିଧ ଉପାୟ ଅଛି, ତନ୍ମଧ୍ୟରେ ସ୍ୱାଗତଯୋଗ୍ୟ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତା ଆସିଯିବ ।

ଏହିପରି ଭାବରେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ବିଭିନ୍ନ ବିଭାଗକୁ ବସ୍ତୁତଃ ସୀମିତ କରିଦିଆଗଲେ ବହୁତ୍ୱବାଦୀ ବିଶ୍ୱାସଧାରା କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ ହେବ । ଫଳରେ ଉଭୟ ସାଧାରଣ ଓ ଘରୋଇ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ପାଇଁ ସାମାଜିକ ଜଳବାୟୁ ଅନୁକୂଳ ହେବ । ସରକାର ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିପାରନ୍ତି କିମ୍ବା ପରିବାର, ଦେବାଳୟ, ଶିଳ୍ପସଂସ୍ଥା ଓ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ସଙ୍ଗଠନ ମଧ୍ୟ ସେହିପରି ବିଦ୍ୟାଳୟ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିପାରନ୍ତି । ଏଣୁ ଶିଶୁଶିକ୍ଷା ରାଷ୍ଟ୍ରର

ଏକମାତ୍ର କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱାଧୀନ ବୋଲି ଯେପରି ଦାବି ନ ହୁଏ ସେଥିପ୍ରତି ସାବଧାନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ରାଷ୍ଟ୍ର ଯଦି ଏଥିପ୍ରତି ସତର୍କ ରହେ, ତେବେ ସାଧାରଣ ଓ ଘରୋଇ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନର ସହାବସ୍ଥାନ ସମ୍ଭବ ହେବ ଓ ପରସ୍ପରର ଉନ୍ନତି ପାଇଁ ପରସ୍ପର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ତଥା ଉଦ୍ଦୀପକରୂପେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବେ । ଏହିପରି ଭାବରେ କେବଳ ନାଗରିକ ହୋଇଛି ବୋଲି ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଶିକ୍ଷାଲାଭ କରିବ ତାହା ନୁହେଁ । ଅଧିକନ୍ତୁ ସେ ବ୍ୟକ୍ତିଭାବରେ ଶିକ୍ଷା ପାଇବାକୁ ନିଶ୍ଚିତ ହେବ । ସେ ନିଜେ ନିଜର ସାଧ୍ୟ ହେବ ଓ ତଦନୁସାରେ ଶିକ୍ଷା ପାଇବ; ରାଷ୍ଟ୍ରର ସାଧନ କିମ୍ବା କେବଳ ମୁଖାଙ୍ଗରୂପେ ଶିକ୍ଷା ପାଇବ ନାହିଁ । ଉତ୍ତମ ବ୍ୟକ୍ତି ଓ ସୁନାଗରିକର ଶିକ୍ଷା ମଧ୍ୟରେ ଯେକୌଣସି ଯଥାଯଥ ବୈଷମ୍ୟ ରହିଛି ତାର କୌଣସି ସୂଚନା ନାହିଁ, ବରଂ ଏଠାରେ ସ୍ମରଣ କରାଯାଇପାରେ ଯେ ଦୁଇଟି ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ମୂଲ୍ୟ ଏଠାରେ ରହିଛି । ଏଥିପ୍ରତି ଗଣତନ୍ତ୍ର ସତତ ଜାଗ୍ରତ ରହିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଉପରନ୍ତୁ ରାଷ୍ଟ୍ରରୁ ନୈତିକ ସାର୍ବଭୌମତ୍ୱକୁ ପୃଥକ୍ କରି ଦେବାଳୟ କିମ୍ବା ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କ ଠାରେ ନ୍ୟସ୍ତ କରାଗଲେ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନର ଅଧ୍ୟୟନରେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ସମସ୍ତ ଦୋଷଗୁଣ ସମୀକ୍ଷା କରାଗଲେ ରାଷ୍ଟ୍ର ଯଥାର୍ଥ ଅଟକଳ କରିବାରେ ନିଶ୍ଚିତ ହୋଇପାରିବ ।

ଅରାଜକତାବାଦ

ଯଦି ବହୁତ୍ୱବାଦର ନୀତିକୁ ଧରିନିଆଯାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର କେଉଁ ଅଂଶର ଦାୟିତ୍ୱ ସରକାର ନେବେ ଏବଂ କେଉଁ ଅଂଶକୁ ଘରୋଇ ଉଦ୍ୟମରେ ଛାଡ଼ିଦେବେ, ଏହି ବିଷୟ ସ୍ଥିର କରିବା ଦରକାର । କାର୍ଯ୍ୟସାଧନର ଦୁଇଟି ଉପାୟ ବସ୍ତୁତଃ ଅଧିକାଂଶ ସ୍ଥଳରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ସେ ଦୁଇଟି ହେଉଛି ଯଥେଚ୍ଛାସ୍ୱୀକୃତା ନୀତି (Laissezfaire) ଓ ସମାଜବାଦ (Socialism) । ପ୍ରଥମୋକ୍ତ ନୀତି ଅନୁସାରେ ସରକାର ଶିକ୍ଷା ସମ୍ପର୍କରେ କୌଣସି ଦାୟିତ୍ୱ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ପରିବାର ଓ ଦେବାଳୟ ପରି ଘରୋଇ ସଂସ୍ଥାଦ୍ୱାରା ଏହା ପରିଚାଳିତ ହୁଏ । ଦ୍ୱିତୀୟୋକ୍ତ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ନିଜ ସହାୟତାରେ ସ୍କୁଲସବୁକୁ ସଙ୍ଗଠନ ତଥା ରକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ରାଷ୍ଟ୍ର ଆଗେଇଆସେ । କିନ୍ତୁ କାର୍ଯ୍ୟସାଧନର ତୃତୀୟ ଉପାୟ ମଧ୍ୟ ରହିଛି । ଏହାକୁ ଅରାଜକତାବାଦ କୁହାଯାଏ । ଏହାର ଗୁରୁତ୍ୱ ସେତେ ବେଶୀ ନ ଥିଲେ ହେଁ ଏହାକୁ ଛାଡ଼ିଦେଇ ହେବନାହିଁ । ଅରାଜକତାବାଦରେ ଶିକ୍ଷା ରାଷ୍ଟ୍ରଦ୍ୱାରା ପରିଚାଳିତ ହୁଏ ନାହିଁ, କିମ୍ବା ମୌନ ସମ୍ମତିରେ ମଧ୍ୟ ରାଷ୍ଟ୍ରର କୌଣସି ସହାୟତା ମଧ୍ୟ ନିଆଯାଏ ନାହିଁ ।

ଅରାଜକତାବାଦର ଅସ୍ତିତ୍ୱ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ପ୍ରାୟ ନାହିଁ କହିଲେ ଚଳେ । ଯେଉଁ ହେତୁରୁ ଅରାଜକତାବାଦରେ ଶିକ୍ଷାର ଆକାର-ପ୍ରକାର ସମ୍ବନ୍ଧରେ କେବଳ କାଳ୍ପନିକ ଆଲୋଚନା କରାଯାଇପାରେ । ପୂର୍ବରୁ ସୂଚନା ଦିଆଯାଇଛି ଯେ ଅରାଜକତାବାଦୀ

ସମାଜରେ ରାଜନୈତିକ କିମ୍ବା ବେସାମରିକ ରାଷ୍ଟ୍ର ନ ଥାଏ । ଏ ପ୍ରକାର ସାମାଜିକ ସଂଗଠନ ଯଦି କୌଣସିଠାରେ ରହିଥାଏ, ତାହା ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ହୋଇଥାଏ । ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତିର ଦୋଷ-ଦୁର୍ବଳତା ହେତୁ ଅନେକେ ଦୃଢ଼ଭାବରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ବିଧି ଓ ବ୍ୟବସ୍ଥାକୁ ଜାହିର୍ କରିବା ପାଇଁ ବେସାମରିକ ସରକାରର କ୍ଷମତା ଥାଏ; ତଥାପି ଯଦି କୌଣସି ପ୍ରକାର ବେସାମରିକ ସରକାର ନ ଥାଏ, ତାର ପରିଣତିରେ ତେବେ ବିଶୃଙ୍ଖଳା ଓ ବିଭ୍ରାଟ ହୋଇଯାଏ । ବାସ୍ତବରେ ଅରାଜକତା ହେଉଛି, ବିଶୃଙ୍ଖଳା ଓ ବିଭ୍ରାଟର ଚିହ୍ନ । ଅରାଜକତା ଫଳରେ ଏପ୍ରକାର ସାମାଜିକ ଅବସ୍ଥା ପ୍ରକୃତରେ ଉପୁଜିବ କି ନାହିଁ, ଏହା ଏଠାରେ ଚିନ୍ତା କରିବାର କଥା ନୁହେଁ । ଅସଲ କଥା ହେଉଛି ଯେ ଏପରି ଏକ ସମାଜ ସଙ୍ଗଠନର କଳ୍ପନା କରାଯାଇପାରେ, ଯେଉଁଠି ରାଷ୍ଟ୍ରର କୌଣସି ବାଧାବିଘ୍ନର ବିନା ଆବଶ୍ୟକତାରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ତା'ର ଅମାନିଆ ପଶୁ-ପ୍ରକୃତିକୁ ସମ୍ଭାଳି ରଖିବାରେ ସମର୍ଥ ହେବ; ଏ ବିଶ୍ୱାସ ଅରାଜକତାବାଦୀମାନେ କରନ୍ତି । ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ଅନ୍ତତଃ ଏତିକି କହିହେବ ଯେ ଏହା ଏକ ସାହସିକ କଳ୍ପନାବିଳାସ । ଯଦି କେବେହେଲେ ଏହା ଉପଲବ୍‌ଧି କରିବାର ଆବଶ୍ୟକ ହୁଏ, ତେବେ ଏଥିପାଇଁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତିଙ୍କୁ ଆତ୍ମସଂଯମ ଶିକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ଦୀର୍ଘସ୍ଥାୟୀ ପ୍ରଗାଢ଼ ଉଦ୍ୟମ ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ କରିବାକୁ ହେବ । ସରକାରଙ୍କ ବାଧ୍ୟବାଧକତା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ସାମାଜିକ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ଅଧିକ ନିର୍ଭର କରିବ, ସେହି ହେତୁରୁ ଏହା ସମ୍ଭବତଃ ସତ୍ୟ ଯେ ଅରାଜକତାର କଳ୍ପଲୋକରେ ଶିକ୍ଷାର ଆବଶ୍ୟକତା ଓ ଗୁରୁତ୍ୱ ଯେତେ ବେଶୀ ରହିବ ସେତେ ବେଶୀ ଅନ୍ୟ ଦୁଇଟି ପନ୍ଥା ଅର୍ଥାତ୍ ଯଥେଚ୍ଛାକାରିତା କିମ୍ବା ସମାଜବାଦରେ ରହିବ ନାହିଁ ।

ଯେଉଁ ସମାଜରେ ଲୋକମାନେ ଅରାଜକତାବାଦକୁ ଅନୁସରଣ କରନ୍ତି; ସେଠାରେ କି ପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷା-ବ୍ୟବସ୍ଥା କରାଯିବ, ତାହା ଅନୁସନ୍ଧାନସାପେକ୍ଷ । ନିର୍ଭର କରିହେବ ଏପରି କୌଣସି ସରକାରୀ ନିୟମକାନୁନକୁ ଛାଡ଼ି ଶିକ୍ଷା ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବାକୁ ହେଲେ ଏହା ପୂରାପୂରି ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ବ୍ୟାପାର ହେବା ଦରକାର (୨) । ଶିଶୁର ଶିକ୍ଷା-ଅଧିକାର ଓ ସେଥିପାଇଁ ପିତାମାତାଙ୍କର କର୍ତ୍ତବ୍ୟ—ଅସ୍ୱୀକାର କରିବାର କଥା । ତାହାକୁ ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ରାଜିନାମା ବୋଲି ବୁଝାଯାଇପାରେ (୩) । ଅବଶ୍ୟ ଶିଶୁ ଏତେ ଅପ୍ରାପ୍ତବୟସ୍କ ହୋଇଥିବ ଯେ ସେ ଏହା ଅସ୍ୱୀକାର କରି ପାରିବ ନାହିଁ;

---

(୨) ଏପ୍ରକାର ସ୍ଥିତିର ଅଧୁନାତମ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ William O Reichert, "The Relevance of Anarchism : An Introduction to the Social Thought of Herbert Read," Educational Theory, 17:147-153, Spring, 1967 ଦେଖନ୍ତୁ ।

ତେଣୁ ସେ ବଡ଼ ହେବା ଯାଏ ତାର ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ସେ ପିତାମାତାଙ୍କ ଇଚ୍ଛା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବ । ଏହାସତ୍ତ୍ୱେ ପିତାମାତାଙ୍କର ସନ୍ତାନସନ୍ତତିଙ୍କ ପ୍ରତି ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷା-ବିଷୟକ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ରହିଛି, ତାହାକୁ ବାଧ୍ୟତାମୂଳକ କରିବା ପାଇଁ ଅରାଜକତାବାଦୀମାନେ ଅନିଚ୍ଛୁକ । ଏ ସ୍ଥଳରେ ପିତାମାତା ଯେ ଏ କାର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ପାଦନ କରିବେ, ଏଥିପାଇଁ ସେମାନଙ୍କର ପ୍ରବୃତ୍ତି ଉପରେ ହିଁ ପୁରାପୁରି ନିର୍ଭର କରିବାକୁ ହେବ । ଉପରନ୍ତୁ, ପିତାମାତା ଯେପରି ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗ ଦେବାକୁ ବାଧ୍ୟ ନୁହନ୍ତି; ସେହିପରି ଶିଶୁମାନେ ମଧ୍ୟ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଯିବାକୁ ବାଧ୍ୟ ନୁହଁନ୍ତି (୪) । ଏହା ତ୍ରୁଟିବିଚ୍ୟୁତି ଅରାଜକତାବାଦୀ ପ୍ରସ୍ତୁତ ନୁହଁନ୍ତି । ଏପରିକି ପିତାମାତା ଯଦି ତାଙ୍କର ସ୍ୱାଭାବିକ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ କରିବାକୁ ବିଫଳ ହୁଅନ୍ତି ତେବେ ପିତାମାତାଙ୍କର କର୍ତ୍ତବ୍ୟଚ୍ୟୁତି ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କ ଉପରେ ଦୋଷ ଦିଆଯାଏ ନାହିଁ । ବରଂ ଏଥିପାଇଁ ପୁଞ୍ଜିବାଦରେ ସମ୍ପତ୍ତିର ଅସମ ବଣ୍ଟନ ଉପରେ ଦୋଷ ଦେବାକୁ ଅରାଜକତାବାଦୀ ଅଧିକ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି । ଧରନ୍ତୁ, ଜୀବନ ଧାରଣର ମାନ ଯଥାଯଥ ହେଲା ଏବଂ ଏହା ଫଳରେ ଶିକ୍ଷାଲାଭ ପାଇଁ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ସୁଯୋଗ ମିଳିଲା । ସେପରି ସ୍ଥଳରେ ଅରାଜକତାବାଦୀ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଯେଉଁମାନେ ଶିକ୍ଷା ଓ ଅଧ୍ୟାପନା ପାଇଁ ଆଗ୍ରହୀ, ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ପିଲାମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ପାଇଁ ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ଭାବରେ ମନ ବଳାଇଲେ ଶିକ୍ଷା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ସବଳ ସ୍ୱେଚ୍ଛାସେବୀ ସଂଗଠନ ଗଢ଼ି ଉଠିବ । (୫)

ଯଥେଚ୍ଛକାରୀ ରାଷ୍ଟ୍ର

ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଭବିଷ୍ୟତରେ ରାଷ୍ଟ୍ରବିହୀନ ସମାଜର ଯେକୌଣସି ସମ୍ଭାବନା ବିଷୟରେ ମାତ୍ର ଅତି ଅଳ୍ପ ଲୋକ ଚିନ୍ତା କରନ୍ତି । ତଥାପି ରାଷ୍ଟ୍ର ଯେ ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକ, ଏ କଥା ପ୍ରାୟ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲୋକ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଅନେକ ଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ମାତ୍ର କେତୋଟି ମୌଳିକ କାର୍ଯ୍ୟର ସମ୍ପାଦନ ପାଇଁ ରାଷ୍ଟ୍ରର ପରିସରକୁ ଏକାନ୍ତ ସୀମିତ କରିଦିଅନ୍ତି । ନାଗରିକମାନଙ୍କର ଧନ ଜୀବନର ସୁରକ୍ଷା ପାଇଁ ନ୍ୟାୟାଳୟ ଓ ପୋଲିସ ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବା ରାଷ୍ଟ୍ରର କେବଳ ଦାୟିତ୍ୱ ବୋଲି ସେମାନେ ମନେକରନ୍ତି । ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସାମାଜିକ ଉଦ୍ୟମ ବିଷୟରେ ସେମାନେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ହସ୍ତକ୍ଷେପକୁ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ରାଷ୍ଟ୍ର ଯଥେଚ୍ଛକାରୀ ନୀତି ଅବଲମ୍ବନ କରୁ, ଏହା ସେମାନେ ଚାହାନ୍ତି । ଏ ପ୍ରକାର ପ୍ରଶାସନରେ ସ୍କୁଲ, କଲେଜଗୁଡ଼ିକର ସ୍ଥିତି କାର୍ଯ୍ୟତଃ ଏପରି ହେବ, ଯାହା ଅରାଜକତା-ବାଦରେ ସମ୍ଭବ । ଯଦି ସରକାର ରହିଥାନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ଆପଣାକୁ ଶିକ୍ଷା ବ୍ୟାପାରେ ସଂପୃକ୍ତ ନ ରଖନ୍ତି, ତେବେ ଏସବୁ ଶିକ୍ଷା-ଅନୁଷ୍ଠାନ ପାଇଁ ସରକାର ନାହାନ୍ତି ବୋଲି କହିଲେ ଅତ୍ୟୁକ୍ତି ହେବ ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ଅରାଜକତାବାଦ-କାଳର ଶିକ୍ଷା ପରି ଶିଶୁ-ସମାଜ, ପରିବାର, ଦେବାଳୟ ଓ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ବଦାନ୍ୟ ସଂଗଠନ ଉପରେ ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ନିର୍ଭର କରିଥାଏ ।

ପ୍ରକୃତତଃ, ଖୁବ୍ ଅଳ୍ପ ରାଷ୍ଟ୍ର ଅଛି, ଯାହାକି ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣରୂପେ ଓ ଅବିଚଳିତ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯଥେଚ୍ଛସ୍ୱୈରତା ନୀତି ଅବଲମ୍ବନ କରନ୍ତି । ଯଥେଚ୍ଛକାରିତା ଗୋଟିଏ ସାଧାରଣ କିମ୍ବା ମୌଳିକ ନୀତି ହୋଇଥିଲାବେଳେ ସେମାନେ ଅବିରତ ଭାବରେ ଏହାର ବ୍ୟତିକ୍ରମ କରି ଚାଲିଥାନ୍ତି । ଏ ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଦରିଦ୍ର ଲୋକ ଓ ସେମାନଙ୍କ ଶିଶୁମାନଙ୍କ କଥା ବିଚାର କରାଯାଇପାରେ । ଯଦି ଅଭିଭାବକଗଣ କିମ୍ବା ଘରୋଇ ସଙ୍ଗଠନ ସବୁ ମନକୁ ମନ ଦାୟିତ୍ୱ ଏଥିପାଇଁ ନ ମୁଣ୍ଡାନ୍ତି, ତାହାହେଲେ ରାଷ୍ଟ୍ର ପ୍ରସ୍ତୁ ଆପଣା ଛାଏଁ ଆଗେଇ ଆସିବ । କିନ୍ତୁ ଏଠି ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ, ଯଥାସମ୍ଭବ ଅତ୍ୟଳ୍ପ କାମ କରିବା ପାଇଁ ରାଷ୍ଟ୍ର ଆଗେଇ ଆସିବାର ଯୁକ୍ତି କ'ଣ ? ସ୍ୱାଧୀନତା ପାଇଁ ଯେ ସାଧାରଣ ଦାବି ରହିଛି, ସେଥିରୁ ହିଁ ସ୍ଥିର କରାଯାଇପାରେ । ଘରୋଇ ବ୍ୟବସାୟ-ବାଣିଜ୍ୟରେ ଅତ୍ୟଧିକ ସରକାରୀ ହସ୍ତକ୍ଷେପ ବିରୁଦ୍ଧରେ ପ୍ରତିବାଦସ୍ୱରୂପ ଯଥେଚ୍ଛକାରିତାର ଆରମ୍ଭ ହୋଇଥାଏ । ଲୋକମାନେ ଅନୁଭବ କରିଥିଲେ ଯେ ଯଦି ସରକାରଙ୍କର ହସ୍ତକ୍ଷେପ ରହିବ ନାହିଁ, ତେବେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ଯେ ଅଧିକ ସମୃଦ୍ଧିଶାଳୀ ହେବେ କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ରାଷ୍ଟ୍ରର ଅବସ୍ଥା ମଧ୍ୟ ଉନ୍ନତ ହେବ । ସାଧାରଣ ଜନକଲ୍ୟାଣ ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବାର ସର୍ବୋତ୍ତମ ଉପାୟ ହେଉଛି ଯେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ନିଜର କଲ୍ୟାଣ ପାଇଁ ଲାଗିପଡ଼ିବେ । ଆତ୍ମସ୍ୱାର୍ଥ ହେଉଛି ପ୍ରକୃତିର ନିୟମ । ଯେଉଁଠି ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଓ ସମୂହ-ସ୍ୱାର୍ଥ ମଧ୍ୟରେ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ ଉପୁଜେ, କେବଳ ସେହି ସ୍ଥାନରେ ସରକାରଙ୍କର ହସ୍ତକ୍ଷେପ ରହିବା ଉଚିତ ଓ ସେଠି କେବଳ ଜଣେ ମଧ୍ୟସ୍ଥ ରହିବେ ଓ ଘରୋଇ ସ୍ୱାର୍ଥସାଧନରେ ନ୍ୟାୟୋଚିତ ସମତା ରକ୍ଷା କରିବେ । (୭)

ବ୍ୟବସାୟରେ ଯେଉଁ ନିୟମ ପ୍ରଯୋଜ୍ୟ, ଶିକ୍ଷାକ୍ଷେତ୍ରରେ ସେହି ନିୟମ ସେହି ପରିମାଣରେ ଲାଗୁହୁଏ ବୋଲି ଅନୁମାନ କରାଯାଇଥିଲା । ହାରବର୍ଟ୍ ସ୍ପେନସରଙ୍କ (୭)ଅପେକ୍ଷା ଅନ୍ୟ କେହି ଏହି ମତର ପ୍ରତିପାଦନ ଅଧିକ ସୁନ୍ଦର ଭାବରେ କରି ନଥିଲେ । ଶିକ୍ଷା-ଲାଭ କରି ଆତ୍ମସ୍ୱାର୍ଥର ଅନୁସରଣ କରିବା ପାଇଁ ଶିଶୁକୁ ସ୍ୱାଧୀନ କରିବାକୁ ହେବ । ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ସହିତ ସଙ୍ଘର୍ଷ ଘଟି ଏହି ସ୍ୱାର୍ଥସାଧନରେ ଖିଲାପ ହେଲେ ଶିଶୁ ତରଫରୁ ରାଷ୍ଟ୍ର ମଧ୍ୟସ୍ଥତା କରିବା ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ । ଯେଉଁଠି ଶିକ୍ଷା ପାଇବା ପାଇଁ ଶିଶୁର ସାମର୍ଥ୍ୟ ଡକ କ୍ଷମତା କମିଯାଏ କିମ୍ବା କ୍ଷତିଗ୍ରସ୍ତ ହୁଏ, କେବଳ ସେହିଠାରେ ଏ ପ୍ରକାର ଲଙ୍ଘନ ଘଟିବାର ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି । ବର୍ତ୍ତମାନ ଏପରିକି ଯେଉଁଠାରେ ପିତାମାତା ସେମାନଙ୍କର ସନ୍ତାନସନ୍ତତିଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାରେ ବିଫଳ ହୁଅନ୍ତି, ସେଠାରେ ମଧ୍ୟ ଏହି ପରିସ୍ଥିତି ନାହିଁ । ଏପରି କ୍ଷେତ୍ରରେ ପିତାମାତା ଶିଶୁର ବିକାଶର ଅଭିବୃଦ୍ଧି ସାଧନ କରିବାରେ ବିଫଳ

---

(୭) ଦଶମ ଅଧ୍ୟାୟର "ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ପାଧିକାର" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ହୁଅନ୍ତି । ସେ ଏହାକୁ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ କମାଇ ଦେଇପାରନ୍ତି ନାହିଁ କିମ୍ବା ବ୍ୟାହୃତ କରିପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ପିତାମାତାଙ୍କ ଅବହେଳା ସତ୍ତ୍ୱେ ଶିଶୁର ଜନ୍ମଗତ ସ୍ୱାଧୀନତା ଅକ୍ଷୁର୍ଣ୍ଣ ରହିଥାଏ । ଏହି ପ୍ରକାରର ବିଶ୍ୱର ଫଳରେ ଯଦି ଅସହାୟ ଶିଶୁ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ଶିକ୍ଷାଲାଭ କରି ନପାରି ନିଜର ନିଷ୍ଫଳ ପ୍ରଚେଷ୍ଟାରେ ଘାଣ୍ଟି ହେବାର ଆଶଙ୍କା ଥାଏ, ତେବେ ଅରାଜକତାବାଦୀଙ୍କ ପରି ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସାନ୍ତ୍ୱନା ନେବାକୁ ପଡ଼ିବ ଯେ ଶିଶୁ ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ସବୁ ପ୍ରକାର ଉଦ୍ୟମ କରି ତାର ଆତ୍ମସ୍ୱାର୍ଥସାଧନ କରିବା ପାଇଁ ନିଶ୍ଚୟ କୌଣସି ପ୍ରୌଢ଼ ବ୍ୟକ୍ତି ଆଗଭର ହୋଇ ଆସିବେ ।

ଯେଉଁମାନେ ଯଥେଚ୍ଛାଚାରୀ ରାଷ୍ଟ୍ରର ସମାଲୋଚକ, ଏହି ସାନ୍ତ୍ୱନା ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଯେ କେତେଦୂର ବିଶ୍ୱାସ-ଯୋଗ୍ୟ, ଏ ବିଷୟରେ ସେମାନେ ସନ୍ଦିହାନ । ଇତିହାସ ଏହି ବିଷୟର ସାକ୍ଷ୍ୟ ଦିଏ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅଭିକ୍ରମ ଓ ବଦାନ୍ୟତା ବଳରେ ଉଚିତ ସଂଖ୍ୟାରେ ତଥା ଉଚିତ ମାନବିଶିଷ୍ଟ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଚଳାଇବା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ଏପରିକି ସାଧାରଣ ସାହାଯ୍ୟ ପାଇଁ ମଧ୍ୟ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ବଦାନ୍ୟତା, ଶିକ୍ଷାର ବ୍ୟାପକ ଏବଂ ଦ୍ରୁତ ପ୍ରସାର କରିବା ପାଇଁ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ତାଠାରୁ ଅଧିକ ଖରାପ ହେଉଛି, କେତେକ ଲୋକ ସେମାନଙ୍କର କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ସମ୍ପାଦନ ଅପେକ୍ଷା ସ୍ୱାଧୀନତା ଉପଭୋଗ କରିବାରେ ଓ ନାଗରିକର ଦାୟିତ୍ୱ ବହନ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ନିଜର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଆର୍ଥିକ ସ୍ୱାର୍ଥ ଉଠାଇବାରେ ଅଧିକ ଲାଗିପଡ଼ିଛନ୍ତି । କର୍କଶ ବ୍ୟକ୍ତିବାଦର ଧ୍ୱଜା ତଳେ ବଳବାନ୍ ଲୋକମାନେ ବ୍ୟକ୍ତି-ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଉପଭୋଗ କରିଥାନ୍ତି ଓ ଦୁର୍ବଳ ଲୋକମାନେ ପଛରେ ପଡ଼ିଯାଆନ୍ତି । ଏ ପ୍ରକାର ସାମାଜିକ ନୀତିରୁ ଯେଉଁମାନେ ଫାଇଦା ଉଠାଇଛନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ କେହିହେଲେ ଆପଣାର ସଫଳତା ପ୍ରତି ଆକୃଷ୍ଟ ହୋଇପାରିନାହାନ୍ତି ଏବଂ ଯଥେଚ୍ଛା-କାରିତାରେ ନ୍ୟସ୍ତସ୍ୱାର୍ଥ ବଜାୟ ରଖିନାହାନ୍ତି । ବସ୍ତୁତଃ, ସେମାନେ ଯଥେଚ୍ଛାଚାରିତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏତେଦୂର ଉନ୍ନତ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି ଯେ ସେମାନେ ଏହି ମତବାଦକୁ ଏକ-ରକମ ଅସଙ୍ଗତରୂପେ ରୂପ ଦେବାକୁ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା କରନ୍ତି; ଅର୍ଥାତ୍ ଯଥେଚ୍ଛାଚାରିତା ବିଷୟରେ ସେମାନେ ଯଥେଚ୍ଛାଚାରୀ ହୋଇ ରହନ୍ତି ନାହିଁ । ଅତ୍ୟନ୍ତ ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟଜନକ ବିଷୟ ଏହି ଯେ ଯଥେଚ୍ଛାଚାରିତାର ଉଦ୍ଭବ ସ୍ୱାଧୀନତା ନୀତିରୁ ହିଁ ହୋଇଥାଏ ; ତଥାପି ଏହା ଯଥାର୍ଥରେ ଦୁର୍ଗ ହୋଇପଡ଼େ । ସୁତରାଂ ଏହି ମତବାଦ ଅନୁସାରେ ସେମାନେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ଅବାଧରେ ଛାଡ଼ିଦେବା ଉଚିତ ଓ ପାଠ୍ୟ ତାଲିକା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିବଦମାନ ପ୍ରଶ୍ନର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ସ୍ୱାଧୀନତାରେ ହସ୍ତକ୍ଷେପ କରିବା ଆଦୌ ଉଚିତ ନୁହେଁ ; କିନ୍ତୁ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ସେମାନେ ଅନେକ ସମୟରେ ରାଷ୍ଟ୍ରପୋତକୁ ଶିକ୍ଷକ ଯେପରି ଦୋଳାୟମାନ କରି ନ ଦିଅନ୍ତି, ସେଥିପାଇଁ ଶିକ୍ଷକ ରାଜଭକ୍ତିର ଶପଥ ନିଅନ୍ତି । ଏଥିପାଇଁ ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ମିନତି କରିବା ପାଇଁ ମଧ୍ୟ ଆଗୁଆ ହୋଇଉଠନ୍ତି ।

ଅସ୍ତିବାଚୀ (Positive) କିମ୍ବା ଜନମଙ୍ଗଳ ରାଷ୍ଟ୍ର

ଯଥେଚ୍ଛାକାରିତା ମତବାଦର ଦୋଷ-ତ୍ରୁଟି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯେଉଁମାନେ ବିଶେଷ ଭାବରେ ଅବହିତ, ସେମାନେ ସାଧାରଣତଃ ବିଶ୍ବାସ କରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷାପ୍ରଦ ରାଷ୍ଟ୍ର ଅଧିକ ଅସ୍ତିବାଚୀ ବା ସକ୍ରିୟ ମନୋଭାବ ପୋଷଣ କରିବା ଉଚିତ । ରାଷ୍ଟ୍ରର ନାଗରିକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ସ୍ୱାର୍ଥ ସଂଘର୍ଷ ଉପୁଜିଲେ ରାଷ୍ଟ୍ର ଯେ ନିରପେକ୍ଷ ଓ ନ୍ୟାୟୋଚିତ ଭାବେ ମଧ୍ୟସ୍ଥତାର ଭୂମିକା ଗ୍ରହଣ କରିପାରିବ; ଏଥିପାଇଁ ସେମାନେ ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ଶ୍ରଦ୍ଧା କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ନାଗରିକମାନଙ୍କର ସାମାଜିକ ମଙ୍ଗଳ ସାଧନରେ ଯଥାଯଥ ଭାରସାମ୍ୟ ରକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ଅସ୍ତିବାଚୀ ତଥା ନାସ୍ତିବାଚୀ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସେମାନଙ୍କ ବିଶ୍ୱାସରେ ରାଷ୍ଟ୍ର-ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ? ବାଧାବିଘ୍ନରୁ ମୁକ୍ତିଲାଭ କରି ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ପାଇହେବ ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ସାମାଜିକ ସକ୍ରିୟ ଯୋଜନା ମାଧ୍ୟମରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ସହଜ-ଲବ୍ଧ ହେବ । ଏହା ସମାଜବାଦୀଙ୍କ ପାଇଁ ବିରୋଧାଭାସ ନୁହେଁ । ସମାଜବାଦୀ ହେଉଛନ୍ତି, ଅସ୍ତିବାଚୀ ରାଷ୍ଟ୍ର-କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନର ପକ୍ଷପାତୀ; କାରଣ ସେ ମତପୋଷଣ କରନ୍ତି ଯେ ଯେଉଁ ସାମାଜିକ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ବାଧା ସୃଷ୍ଟି କରିବା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଭାବରେ ମାନବିକ ଶକ୍ତିର ସ୍ୱତଃସ୍ଫୁରଣ କରେ ନାହିଁ, ତାହା ନୈତିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଦୋଷଯୁକ୍ତ । ସୁତରାଂ ରାଷ୍ଟ୍ରର ନିଜର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରହିଛି (୮) । ରାଷ୍ଟ୍ରର ଉଦାରତା ଉପରେ ଅତ୍ୟଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରାଗଲେ ଏହା ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ରାଷ୍ଟ୍ର ନିଜର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅନିଶ୍ଚିତ; କିନ୍ତୁ ଅନିଶ୍ଚିତତା ପରିବର୍ତ୍ତେ ନାଗରିକଗଣ ସ୍ୱ ସ୍ୱ ମଙ୍ଗଳସାଧନ ପାଇଁ ଯେପରି ବ୍ରତୀ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି, ସେହିପରି ଭାବରେ ରାଷ୍ଟ୍ର ତା'ର ନାଗରିକର କଲ୍ୟାଣ ପାଇଁ ପ୍ରତିଜ୍ଞାବଦ୍ଧ ହୋଇଉଠେ ।

ଅସ୍ତିବାଚୀ କିମ୍ବା ଜନମଙ୍ଗଳ ରାଷ୍ଟ୍ରର ପକ୍ଷ ସମର୍ଥନ କରିବା ଗୋଟିଏ କଥା । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାରେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଆଗ୍ରହ କିପରି ରହିବ, ତାହାର ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯଥାର୍ଥ ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବା ପୂରାପୂରି ଆଉ ଏକ କଥା । ସମ୍ଭବତଃ ଶିକ୍ଷାରେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଆଗ୍ରହକୁ ଗୋଟିଏ ଦୀର୍ଘସ୍ଥାୟୀ ପୁଞ୍ଜି ଲଗାଣ (୯) ଭାବରେ ବିଶ୍ୱାସ କରିବା ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ । ଏହା ଜଣାଶୁଣା କଥା ଯେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଏହି ଆଗ୍ରହ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ପୁରୁଷର ସମସ୍ତ ସୀମାକୁ ଟପିଯାଇ ପାରେ । ରାଷ୍ଟ୍ର ଯେପରି ଏହାର ପ୍ରାକୃତିକ ସମ୍ବଳ ରକ୍ଷାକରେ, ସେହିପରି ମାନବ-ସମ୍ପତ୍ତି ରକ୍ଷା ପାଇଁ ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ଅସ୍ତିବାଚୀ ବା ସକ୍ରିୟ ପଦକ୍ଷେପ ନେବାକୁ ପଡ଼ିବ । କେବଳ ଏହି ଉପାୟରେ ଯେଉଁସବୁ ପ୍ରାଣଧାରକ ସଦ୍‌ଗୁଣ ଓ କୌଶଳ, ରାଷ୍ଟ୍ରର ଅସ୍ତିତ୍ୱର ପ୍ରତୀକ ସେ ସବୁକୁ ବଜାୟ ରଖିବାର ଆଶା କରାଯାଇପାରେ । ଏହି ସବୁ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଉଦ୍ୟମକୁ ଘରୋଇ ନାଗରିକମାନଙ୍କର ସ୍ୱାଧୀନତା କିମ୍ବା ଘରୋଇ ବଦାନ୍ୟ ବ୍ୟକ୍ତି କିମ୍ବା ସଙ୍ଗଠନର ଦୟା ଉପରେ ରାଷ୍ଟ୍ର କ୍ୱଚିତ୍ ଛାଡ଼ି ଦେଇପାରେ । ସର୍ବପ୍ରଥମରୁ ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ଆଗଭର ହେବା ଆବଶ୍ୟକ ଓ ରାଷ୍ଟ୍ରବାସୀ ଯେପରି ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ପରିମାଣର ତଥା ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ଶିକ୍ଷା ପାଇ ପାରିବେ ସେଥିପାଇଁ ନିଶ୍ଚିତ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏହି ପ୍ରକାରର ନିଃସ୍ୱାର୍ଥ ତଥା ଭବିଷ୍ୟତ

ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ (୧୦) ସାଧନ ପାଇଁ ରାଷ୍ଟ୍ର ଅପେକ୍ଷା ଅନ୍ୟ କୌଣସି ସାର୍ବଜନୀନ ସଂସ୍ଥା ଉପରେ ବିଶ୍ୱାସ କରିହେବ ନାହିଁ, ଏହା ସୁନିଶ୍ଚିତ ।

ଏହିସବୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ପୂରଣ ପାଇଁ ରାଷ୍ଟ୍ର ତାର ଶକ୍ତିକୁ କେତେଦୂର ଉପଯୋଗ କରିପାରିବ, ଏହା ବର୍ତ୍ତମାନ ଚିନ୍ତାର ବିଷୟ । ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପ୍ରତିଷ୍ଠା ଓ ପରିଚାଳନାର ଭାର ରାଷ୍ଟ୍ରକୁହିଁ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ବହନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଉପରନ୍ତୁ, ଏହିସବୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ହେବ—ଶ୍ରେଷ୍ଠ ପିଲାଙ୍କ ପାଇଁ ପୂର୍ବ ପ୍ରାଥମିକ ବିଦ୍ୟାଳୟରୁ ଆରମ୍ଭ କରାଯିବ ଓ ସେଥିରେ ଉଦାର ଶିକ୍ଷାର ସରଳତମ ଉପାଦାନଠାରୁ ଆରମ୍ଭ କରି ଅତ୍ୟନ୍ତ ଉପାଦେୟ ବୃତ୍ତିଗତ ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟର ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଓ ବିଶେଷଜ୍ଞ ଉପାଦାନ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବିଭିନ୍ନ ପର୍ଯ୍ୟାୟ ପାଠ୍ୟ ତାଲିକାରେ ସ୍ଥାନ ପାଇବ । ଯଦି ବିଦ୍ୟାଳୟ ପ୍ରତିଷ୍ଠାରେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଆଗ୍ରହ ଥାଏ, ତେବେ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଯୋଗ ଦେବାକୁ ପିଲାଙ୍କୁ ବାଧ୍ୟ କରିବା ପାଇଁ ଓ ଯେପରି ବିଦ୍ୟାଳୟର ଉପସ୍ଥାନ ସମ୍ଭବ ହୁଏ, ସେ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଶିଶୁ-ଶ୍ରମକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରିତ କରିବା ପାଇଁ ଏହାର ତଦନୁରୂପ ଅଧିକାର ରହିବ । ପିଲାମାନେ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଯାଉଛନ୍ତି,ଏ ବାବଦରେ ନିଶ୍ଚିତ ହେବା ପାଇଁ ରାଷ୍ଟ୍ର ସାଧାରଣ ବ୍ୟୟରେ ପରିବହନ ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିପାରେ, ଓ ସେମାନେ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଯୋଗ ଦେଲେ ସେମାନଙ୍କୁ ପଠନ-ସାମଗ୍ରୀ ମିଳୁଛି କି ନାହିଁ, ଏ ବାବଦରେ ନିଶ୍ଚିତ ହେବାକୁ ହେଲେ ରାଷ୍ଟ୍ର ମାଗଣାରେ ପାଠ୍ୟ-ପୁସ୍ତକ ଓ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଉପକରଣ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ଯୋଗାଇ ଦେଇପାରେ । ଅଧିକନ୍ତୁ ପିଲାମାନଙ୍କର ମନ ଓ ଶରୀର ସବଳ ଓ ସୁସ୍ଥ ରହୁଛି, ଏଥିପାଇଁ ନିଶ୍ଚିତ ହେବାକୁ ହେଲେ ଡାକ୍ତରୀ ଓ ଦନ୍ତ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପରୀକ୍ଷା ସଙ୍ଗେ ଇଚ୍ଛା କଲେ ମାଗଣାରେ ଖାଦ୍ୟ ବ୍ୟବସ୍ଥା ମଧ୍ୟ ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । (୧୧) ଆଧୁନିକ ବହୁ ଅନ୍ୟଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ରାଷ୍ଟ୍ରର କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ସୁଦୂର-ପ୍ରସାରୀ ହେବା ଉଚିତ ଓ ଏହା ଜନ୍ମ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବା, ଶିଶୁମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଘରର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବା ଓ ବୈବାହିକ ତଥା ଦାମ୍ପତ୍ୟ ଜୀବନ ଯାପନ କରିବା ପାଇଁ ପରାମର୍ଶ ଦେଇପାରେ (୧୨) ।

ରାଷ୍ଟ୍ର ଏ ସବୁର ବ୍ୟବସ୍ଥା ସାଧାରଣ ଖର୍ଚ୍ଚରେ କରିବ, ଏଥିରେ ସନ୍ଦେହ ନାହିଁ । ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ଯେଉଁମାନେ ସନ୍ତାନହୀନ ସେମାନଙ୍କ ଠାରୁ କର ଆଦାୟ କରି ଯେଉଁସବୁ ପରିବାରରେ ସନ୍ତାନ ଅଛନ୍ତି ସେହି ପରିବାରର ସନ୍ତାନଗଣଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବ, ଉଚ୍ଚ ଶ୍ରେଣୀର ଲୋକଙ୍କଠାରୁ କର ଆଦାୟ କରି ସମାଜର ଦଳିତ ଶ୍ରେଣୀର ଲୋକଙ୍କ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବ, ପ୍ରୋଟେଷ୍ଟାଣ୍ଟମାନଙ୍କଠାରୁ ଖଜଣା ଉଠାଇ କ୍ୟାଥଲିକମାନଙ୍କ ଶିକ୍ଷା ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବ ଓ ଧନୀକମାନଙ୍କ ଠାରୁ ଲବ୍ଧ କରରେ ନିର୍ଦ୍ଧନମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବ । କିନ୍ତୁ ଏହାର ଅର୍ଥ ନୁହେଁ ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ରାଷ୍ଟ୍ର ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କେବଳ ରାଷ୍ଟ୍ର-ପରିଚାଳନା ଦ୍ୱାରା ସୀମିତ ହେବ । ଅଣ୍ଟିବାଦୀ ରାଷ୍ଟ୍ର, ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟ ତଥା ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟର

ନିଯ୍ନ୍ତ୍ରଣ କରିପାରେ, ଉଦାହରଣ ସ୍ୱରୂପ ସବୁ ପିଲା ଯେ ଆମେରିକାର ଇତିହାସ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବେ ଏ ଆବଶ୍ୟକତା ରଖାଯାଇ ପାରେ ।

ଅନ୍ତିବାଦୀ କିମ୍ବା ଜନମଙ୍ଗଳ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଶିକ୍ଷାରେ ଆଗ୍ରହର ପରିସର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଲୋଚନା କଲେ ଅଳ୍ପ କେତେକ ଲୋକ ଉଦ୍ବିଗ୍ନିତ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି । ସେମାନେ ଏହାକୁ ସମାଜବାଦୀ, ଏପରିକି ସାମ୍ୟବାଦୀ ବୋଲି ବର୍ଣ୍ଣନା କରନ୍ତି । ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷାର ପଦ୍ଧତିକୁ ସେମାନେ ଏହିପରି ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବା ଫଳରେ ସେମାନେ ଯେ ପରସ୍ପରର ନିନ୍ଦା କରୁଛନ୍ତି ଏହା ସେମାନେ ଭାବନ୍ତି ନାହିଁ । ସେମାନେ ଶୁଦ୍ଧପୂତ ଭାବରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପିତୃ ପିତାମହ କ୍ରମେ ଚାଲି ଆସୁଅଛି ଓ ଏହା ପରିବାରର ଯଥାର୍ଥ ପରିସର ଉପରେ ଅନଧିକାର ହସ୍ତକ୍ଷେପ କରିବା ଫଳରେ ପିତାମାତାଙ୍କର ସେମାନଙ୍କ ସନ୍ତାନସନ୍ତତି ପ୍ରତି ଯେଉଁ ଦାୟିତ୍ୱବୋଧ ରହିଛି ତାହା ନଷ୍ଟ ହୋଇ ଯାଉଅଛି । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଦାୟିତ୍ୱସମ୍ପନ୍ନ ଓ ପରିଶ୍ରମୀ ପିତାମାତାଙ୍କ ଠାରୁ ଆଦାୟ କରି ଯେଉଁମାନେ ଦାୟିତ୍ୱହୀନ ଓ ଆଳସ୍ୟପରାୟଣ, ସେମାନଙ୍କର ପିଲାମାନଙ୍କ ପାଇଁ ତଥା ସେମାନଙ୍କ ନିଜର ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବାଦ୍ୱାରା ପୂର୍ବୋକ୍ତ ପିତାମାତାଙ୍କ ପ୍ରତି ପ୍ରକୃତରେ ଅନ୍ୟାୟ କରାଯାଉଅଛି । ବାସ୍ତବିକ କେତେକ ସମାଲୋଚକ ମଧ୍ୟ ଦାବି କରନ୍ତି ଯେ ଶିଶୁ ତଥା ସେମାନଙ୍କର ପିତାମାତାଙ୍କ ଉପରେ କୁପ୍ରଭାବ ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପକାଉଅଛି । ସେମାନଙ୍କ ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ସେମାନେ ଅର୍ଥାଦି ଦିଗରେ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ତ୍ୟାଗ ନ କରିବା ଫଳରେ ପିଲାମାନେ ଯେଉଁ ଲାଭ ପାଉଛନ୍ତି ତା'ର ଉପକାର ହୃଦ୍‌ବୋଧ କରନ୍ତି ନାହିଁ (୧୩) ।

ପରିବାର

ଗୋଟିଏ ବହୁତ୍ୱବାଦୀ ସମାଜରେ ରାଷ୍ଟ୍ର ଯଥେଚ୍ଛାଚାରୀ ବା ଅନ୍ତିବାଦୀ ହେଉ-ପଛକେ ଏହାର ବିଭିନ୍ନ ଶିକ୍ଷା ଅଭିସଂସ୍ଥା ମଧ୍ୟରେ ପରିବାର ଅନ୍ୟତମ; ଶିଶୁଶିକ୍ଷା ସମ୍ପର୍କରେ ଏ ସମସ୍ତ ଅଭିସଂସ୍ଥାର ଅଧିକାରକୁ ପରୀକ୍ଷା କରିବା ବାଞ୍ଛନୀୟ; ଏଗୁଡ଼ିକର ଦାବି ରାଷ୍ଟ୍ରର ଦାବି ସହିତ କିପରି ସଂଯୁକ୍ତ ଏହା ବିଚାର କରିବା ଉଚିତ । ପରିବାର, ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ଗିର୍ଜା ଏହି ତିନୋଟି ମୁଖ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ଅଭିସଂସ୍ଥା ସର୍ବଦା ଉଦ୍‌ବିଗ୍ନ ଯେ ପିଲାମାନଙ୍କର ବିକାଶ କିପରି ହେବ, ଯଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ସର୍ବୋତ୍ତମ ମନୁଷ୍ୟ ହୋଇପାରିବେ । ପୁରୁଷ ଓ ନାରୀ ଜାତିର ବିକାଶର କେତେକ ସର୍ବୋତ୍ତମ ଗୁଣ ବିଷୟରେ ଏହି ତିନୋଟି ଅନୁଷ୍ଠାନ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଏକମତ ହୁଅନ୍ତି । ଶିଶୁଗଣ କିପରି ଶିଷ୍ଟାଚାରୀ, ପରିଶ୍ରମୀ, ଉଦାର ଓ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସଦ୍‌ଗୁଣର ଆଧାର ହେବେ, ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଚେଷ୍ଟାରେ ସେଗୁଡ଼ିକ ପରସ୍ପରକୁ ସହାୟତା କରନ୍ତି । ଏହି ତିନୋଟି ଅନୁଷ୍ଠାନ ମଧ୍ୟରୁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଗୋଟିଏ ଗୋଟିଏ ଗୁଣ ଶିକ୍ଷା-ଦେବାରେ ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ଅର୍ଜନ କରିଅଛନ୍ତି ଓ ତେଣୁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଅନ୍ୟର ପରିପୂରକ । ପରିବାରରେ ସ୍ନେହ ଓ ମମତାର ବିକାଶ ହୁଏ । ରାଷ୍ଟ୍ର ସାମରିକ ତାଲିମ ଦିଏ ଓ ଗିର୍ଜା ଧର୍ମଶିକ୍ଷା ଦିଏ । କିନ୍ତୁ ଅନ୍ୟ କେତେକ ବିଷୟରେ ମଧ୍ୟ ତିନୋଟିଯାକ ଅନୁଷ୍ଠାନ

ଏକପ୍ରକାର କାର୍ଯ୍ୟ କରନ୍ତି କିନ୍ତୁ ଏହା ଏପରି ବିଭିନ୍ନ ଉପାୟରେ କରାଯାଏ ଯେ ଏଥିରୁ ବିଶୃଙ୍ଖଳା ଜାତ ହୁଏ । ଏହିସବୁ ଅନୁଷ୍ଠାନଗୁଡ଼ିକ ଛାତ୍ରକୁ ଗୋଟିଏ ଉତ୍ତମ ନାଗରିକ ତଥା ନୀତି-ସମ୍ପନ୍ନ ବ୍ୟକ୍ତିରେ ପରିଣତ କରିବା ପାଇଁ ବିଶେଷଭାବରେ ଚେଷ୍ଟିତ ହୁଅନ୍ତି । (୧୪) ଏ ବିଷୟରେ ବିଶେଷକରି ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ଗିର୍ଜା ମଧ୍ୟରେ ମତପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖାଯାଏ । କିନ୍ତୁ ବର୍ଣ୍ଣିତ ଲକ୍ଷ୍ୟ କିପରି ସାଧିତ ହେବ, ତାହାହିଁ ବିଚାର୍ଯ୍ୟ ।

ପ୍ରତ୍ୟେକ ସଂସ୍ଥା ନିଜ ନିଜର ଦୃଷ୍ଟି-କୋଣରେ ମହତ୍ତ୍ୱ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଦୃଢ଼ ଭାବରେ ଆଶାୟୀ ଥାନ୍ତି । ତେଣୁ ସ୍ୱଭାବତଃ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଶିଶୁକୁଳାକୁ ସେହି ଦିଗରେ ମୁହାଁଇ ନିଅନ୍ତି । ଶିଶୁର ଆନୁଗତ୍ୟ ଲାଭ କରିବାର ପ୍ରଥମ ସୁଯୋଗ ପରିବାରହିଁ ପାଏ । କଥାଟି ହେଉଛି, ପରିବାରରେ ଶିଶୁ ପ୍ରଥମେ ଜନ୍ମ ନିଏ ଓ ଆବହମାନ କାଳରୁ ପରିବାର ହିଁ ଶିଶୁକୁ ପ୍ରଥମେ ତାଲିମ ଦେଇ ଆସିଛି । ଏହା ଯେ ଏକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଦାୟିତ୍ୱ, ଏହା ଉଭୟ ଗିର୍ଜା ତଥା ରାଷ୍ଟ୍ର ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି । ଶିଶୁ ପିତା-ମାତାଙ୍କର ସମ୍ପତ୍ତି, ଏ କଥା କହିବା କେତେଦୂର ଆବଶ୍ୟକ କିମ୍ବା ଏପରିକି ବାଞ୍ଛନୀୟ, ଏହା ସମ୍ଭବତଃ ସନ୍ଦେହର ବିଷୟ (୧୫) । ପରିବାର ହେଉଛି ସମାଜର ଏକ ମୌଳିକ ଅନୁଷ୍ଠାନ । ଏଥିରୁ ଶିଶୁ ସ୍ନେହ ଶ୍ରଦ୍ଧା ଲାଭକରେ । ଏ ବିଷୟରେ ପରିବାର ପରି ଆଉ କିଛି ନାହିଁ । ସେଥିପାଇଁ ପରିବାରକୁ ଶିକ୍ଷା-ଅନୁଷ୍ଠାନ ଭାବରେ ଅଗ୍ରାଧିକାର ଦିଆଯାଇଛି । ଶିକ୍ଷାର କର୍ମକର୍ତ୍ତାଗଣ ଗୋଟିଏ ସାଧାରଣ ଭାବନାଦ୍ୱାରା ଅନୁପ୍ରାଣିତ ହୁଅନ୍ତି । ତେଣୁ ପିତାମାତାଙ୍କଠାରୁ ଯେଉଁ ସ୍ନେହ ମିଳେ, ତାହା ସେମାନେ ଭଲ-ଭାବରେ ଦେଇପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ଏପରିକି ଗିର୍ଜା ଦ୍ୱାରା ପରିଚାଳିତ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଶିକ୍ଷକଗଣ ଭ୍ରାତୃଜନୋଚିତ ଗଭୀର ସ୍ନେହଦ୍ୱାରା ସ୍ପନ୍ଦିତ ହେଲେହେଁ ପିତାମାତାଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ କିଛି ଭଲ କରିପାରିବେ, ତାହା ସନ୍ଦେହଜନକ । ପାରିବାରିକ ପ୍ରବଣତାରୁ ଯେଉଁ ନିରାପତ୍ତା ଶିଶୁକୁ ମିଳେ ତାହାର ପଟାନ୍ତର ନାହିଁ ।

ପିତାମାତାଙ୍କ ହାତରେ କେତେକ ଶିକ୍ଷାଗତ ଦାୟିତ୍ୱ ଦିଆଯିବା ଏକାନ୍ତ ସମର୍ଥନୀୟ । ତଥାପି ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ପରିବାରର କ୍ଷମତାର କେତେକ ସୀମା ରହିଛି ବୋଲି ସ୍ୱୀକାର କରାଯାଏ । ଶିଶୁର ବିକାଶ ପାଇଁ ପରିବାରରେ ସମସ୍ତ ସୁବିଧା ନଥାଏ । ରାଷ୍ଟ୍ର-ପରିଚାଳିତ ଶିକ୍ଷାଳୟରେ ଅନେକ ସମୟରେ ଏକ ପ୍ରକାର ସମତା ଥାଏ ଓ ଏହି ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ପରିବାରର ଚିନ୍ତାରେ ବୈୟକ୍ତିକତାକୁ ଏକ ସୁଯୋଗ୍ୟ ସାଧନଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ । ଏହି ବୈୟକ୍ତିକତା ଅନେକ ସମୟରେ ପରିବାରର ଶିକ୍ଷାଗତ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ସମ୍ପାଦନରେ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସଙ୍କୁଚିତ ହୋଇପଡ଼େ । ପିତାମାତା ଭାବରେ ପ୍ରଜନନ କ୍ଷମତା ସହିତ ଶିଶୁମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାର କ୍ଷମତା ଖୁବ୍ ଅଧିକ ଭାବରେ ସମ୍ପୃକ୍ତ ନୁହେଁ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ପରିବାର ଯେ ଗୋଟିଏ ସୁଦକ୍ଷ ଶିକ୍ଷା ଅଭିସଂସ୍ଥା ହେବ, ଏହା ନୂତନ ସାମାଜିକ ପରିସ୍ଥିତି ଦ୍ୱାରା ବାଧାପ୍ରାପ୍ତ ହେଉଅଛି । ଉତ୍ପାଦନର କ୍ଷେତ୍ର ଏବେ ଘର ନ ହୋଇ କାରଖାନା ହୋଇଅଛି । ଫଳରେ ଉଭୟ ଜନକ ଜନନୀଙ୍କର କର୍ମ-ନିଯୁକ୍ତି, ସ୍ୱୟଂଚାଳିତ

ଯନ୍ତ୍ରାଦିର ଆବିଷ୍କାର ଓ ବ୍ୟାବସାୟିକ ଭିତ୍ତିରେ ଆୟୋଜିତ ଆମୋଦ ପ୍ରମୋଦର ବିକାଶ ପ୍ରଭୃତି କେତୋଟି କାରଣ ହେତୁ ପରିବାରର ପାରମ୍ପରିକ ଅନୁଶାସନ କ୍ଷୀଣ ହୋଇଅଛି । ପୂର୍ବେ ପରିବାରରେ ଯେଉଁ ଶୃଙ୍ଖଳା ଥିଲି, ତାହାପ୍ରତି ଲୋକଙ୍କର ଆନୁଗତ୍ୟ ତଥା ଶ୍ରଦ୍ଧା ହ୍ରାସ ପାଇଛି । ଏହିସବୁ ଅସୁବିଧା ସତ୍ତ୍ୱେ ଅଧିକାଂଶ ପରିବାର କୋମଳମତି ଶିଶୁର ଶିକ୍ଷାଦାନରେ ସତତ ଲାଗିପଡ଼ିଛନ୍ତି ।

ପରବର୍ତ୍ତୀ ବୟସରେ ଅଧିକ ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ଶିକ୍ଷା ଯେ ପରିବାର ଦକ୍ଷତାସହକାରେ ଦେଇପାରିବ ଏହା ଏକ ବିଡ଼ମ୍ବନା । ଏ ସମସ୍ତ ଦାୟିତ୍ୱ ସାଧାରଣତଃ ଅନ୍ୟ କୌଣସି ଅଭିସଂସ୍ଥାକୁ ପରିବାର ହସ୍ତାନ୍ତର କରି ଦେଇଥାଏ । ଉକ୍ତ ସଂସ୍ଥା ହୁଏତ ଏକ ଘରୋଇ କିମ୍ବା ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟ ହୋଇପାରେ । ପରିବାର ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦୁଇପ୍ରକାର ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପୃଷ୍ଠପୋଷକତା କରିବାରେ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ କରିଅଛନ୍ତି । ସାଧାରଣ ସ୍କୁଲରେ ପିଲାମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ବୈଷମ୍ୟ ସମ୍ପର୍କରେ କେତେକ ପିତାମାତା ଚିନ୍ତିତ ହୁଅନ୍ତି; ତେଣୁ ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ପିଲାମାନଙ୍କୁ ଏପରି ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ପଠାଇବାକୁ ଇଚ୍ଛା କରନ୍ତି, ଯେଉଁଠାରେ ସ୍ୱାଦ, ଗୀତ, ସ୍ୱାସ୍ଥ୍ୟ, ଭାଷା ଓ ଅଭ୍ୟାସ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପିଲାମାନେ ଅଧିକ ସମଜାତୀୟ ପରିବେଶରୁ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଆସିଥିବେ । ଏଗୁଡ଼ିକ ଅଧିକାଂଶ ସମୟରେ ସମାଜର ନିର୍ବାଚିତ ବିଦ୍ୟାଳୟ । ଏ ସବୁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ସାଧାରଣତଃ ପାରମ୍ପରିକ ସ୍ୱାଦରେ ଶିକ୍ଷା ଦେବ ରେ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ବନ୍ଦୋବସ୍ତ କରାଯାଇଥାଏ । ଅନ୍ୟ କେତେକ ପିତାମାତା ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପାଠ୍ୟ-କ୍ରମରେ ଅସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହୁଅନ୍ତି ଓ ଯେଉଁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ପୃଥକ୍ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବ୍ୟବସ୍ଥା ଥାଏ ତାକୁ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି । ସାଧାରଣ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରୁ ଧର୍ମକୁ ବହିର୍ଭୂତ କରିଦେବା ପରେ ଯେଉଁ ସବୁ ସ୍ଥାନୀୟ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଦ୍ରୁତଗତିରେ ଗଢ଼ି ଉଠିଥିଲି, ସେ ସବୁର କଥା ଏଠାରେ ଉଲ୍ଲେଖ-ଯୋଗ୍ୟ । ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ସର୍ବଶେଷ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ହେଉଛି, ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟ, ଯାହାକି ଖୋଲାଖୋଲି ଭାବରେ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ଭାବରେ ଚାଲେ । ଅଧିକାଂଶ ସମୟରେ କେତେକ ଅଭିଭାବକ ପାରମ୍ପରିକ ତଥା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷାରେ ଅସନ୍ତୁଷ୍ଟ ଥିବାର ଜଣାଯାଏ । ସେମାନେ ଶିକ୍ଷା କ୍ଷେତ୍ରରେ କେତେକ କ୍ଷତି ଭୟ ସହିବାକୁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ଥାନ୍ତି, ଅଥଚ ସାଧାରଣ କିମ୍ବା ଅଧିକ ରକ୍ଷଣଶୀଳ ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସେ ସବୁ ବହନ କରିବାକୁ ଅନିଚ୍ଛୁକ ହୋଇଥାନ୍ତି ।

ରାଷ୍ଟ୍ରର ଅତ୍ୟାଚାରରୁ ରକ୍ଷା କରିବାପାଇଁ ଏହିସବୁ ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟ କି ପ୍ରକାର ସତର୍କତାମୂଳକ ପଦକ୍ଷେପ ନିଅନ୍ତି,ସେ ବିଷୟରେ ଆଲୋଚନା ନ କଲେ ମଧ୍ୟ ଏହି ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକର ସ୍ପଷ୍ଟ ଗୁଣ ଏହା ହେଉଛି ଯେ ସେସବୁ ବିସ୍ତାରରେ ବିଭିନ୍ନତାକୁ

ସ୍ଥାନ ଦିଆଯାଏ । ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଗତି ଓ ପ୍ରସାର ପାଇଁ ଯଦି ସମାଜକୁ ଜନମତ ବା ଚେତନା ଉପରେ ସର୍ବଦା ନିର୍ଭର କରିବାକୁ ପଡ଼େ, ତେବେ ପ୍ରଗତିର ବେଗ ନୈରାଶ ଜନକ ଭାବରେ ମନ୍ଦିତ ହୋଇଯିବ । ରାଷ୍ଟ୍ରର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଠାରୁ ପୃଥକ୍ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ନେଇ ସ୍ଥାପିତ ହୋଇଥିବା ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକଦ୍ୱାରା ହିଁ ଯୁଗେ ଯୁଗେ ଶିକ୍ଷା-କ୍ଷେତ୍ରରେ ଉଲ୍ଲେଖନୀୟ ବହୁବିଧ ଉନ୍ନତି ସାଧିତ ହୋଇଅଛି । ଏହିସବୁ ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଯାହା ସଦ୍‌ଗୁଣ, ତାହା ହିଁ ସେମାନଙ୍କର କୁପରିଣତିର ମୂଳ । ଏଠାରେ ବିପଦ ହେଉଛି ଯେ ଯେଉଁସବୁ ଦିଗରେ ସେମାନଙ୍କର ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଛି ସେସବୁ ଦିଗରେ ଏମାନେ ସମାଜକୁ ସ୍ତର ସ୍ତର ବିଭକ୍ତ କରିଦେବେ । ଏହା ଘଟିଲେ ମନ୍ଦ ବୃଷ୍ଟାମଣୀ ହେବ ଓ ସୁନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ଈର୍ଷା ବୃଦ୍ଧି ପାଇବ । କେତେକେ ସରକାରୀ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପରିକଳ୍ପନା କରନ୍ତି, ଯେଉଁଠାରେ ଉଭୟ ବିଭିନ୍ନତା ଓ ସାମାଜିକୀକରଣର ଗୁଣ ରହିବ । ଏହା ଏକ ସୁନ୍ଦର ଆଦର୍ଶ, ଏଥିରେ ସନ୍ଦେହ ନାହିଁ । ଯାହାହେଉ ଏହି ଆଦର୍ଶକୁ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରିବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଘରୋଇ ଉଦ୍ୟମ-କ୍ଷେତ୍ରରୁ ଆଇନ ପ୍ରଣୟନ ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାକୁ ବଳପୂର୍ବକ ହସ୍ତାନ୍ତର କରିଦେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଉନ୍ନତି କଲେ, ଏହାର ସ୍ୱାଭାବିକ ପରିଣତି ରୂପେ ତାହା ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ ସାଧିତ ହେବ ।

ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆମ୍ଭେମାନେ ପିତାମାତାଙ୍କର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ଶିକ୍ଷାର ବିଚାର କରିଥିଲୁଁ ଓ ସେଥିରେ ପରିବାରର ଭୂମିକା ବିଷୟ ଆଲୋଚନା କରିଥିଲୁଁ । ନିଜ ସନ୍ତାନ-ସନ୍ତତିଙ୍କର ଶିକ୍ଷା ବିଷୟରେ ନିର୍ଦ୍ଦେଶ ଦେବାର ଅଧିକାର ସେମମାନଙ୍କର ଅଛି । ଏହାପରେ ପ୍ରଶ୍ନ ହୁଏ, ଶିଶୁ ନିଜେ କ'ଣ କରିପାରେ, ତାର ନିଜର କୌଣସି ଅଧିକାର ଆଛି କି ? ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ—ଧରନ୍ତୁ, କୌଣସି ପିତାମାତା ତାଙ୍କ ସନ୍ତାନର ଶିକ୍ଷା ବିଷୟରେ ଠିକ୍ ଭାବରେ ମନ ଦିଅନ୍ତି ନାହିଁ, ଏହାର ନିରାକରଣ କିମ୍ବା ନିଦାନ ପାଇଁ ଶିଶୁର କୌଣସି ଅଧିକାର ଅଛି କି ? (୬) ହଁ, ସେ ଏହା କରିପାରେ; କିନ୍ତୁ ସେ ଯଦି କୈବାତ୍ ଗୋଟିଏ ଯଥେଚ୍ଛାଚାରୀ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ବାସ କରୁଥାଏ ତେବେ ଏହି ଅଧିକାର ପ୍ରଭାବପୂର୍ଣ୍ଣ ହେବନାହିଁ । ସାଧାରଣ ଆଇନ ଅନୁସାରେ ତାର କେବଳ ଏହି ଦାବି କରିବାର ଅଧିକାର ଅଛି ଯେ ତାର ପିତାମାତା ଯେଉଁ ଅବସ୍ଥାରେ ଅଛନ୍ତି, ସେହି ଅବସ୍ଥାରେ ସେ ଯେପରି ସ୍ୱଚ୍ଛନ୍ଦରେ ଜୀବନ ଯାପନ କରିପାରିବ ଓ ସେଥିପାଇଁ ତାର ପିତାମାତା ତାକୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବେ । ଯଦି ତାର ପିତାମାତା ଦରିଦ୍ର ଓ ଅଜ୍ଞ ହୋଇଥାନ୍ତି ତେବେ ସେମାନଙ୍କର ଶୋଚନୀୟ ଅବସ୍ଥାକୁ ଅତିକ୍ରମ କରି ନିଜକୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାର ଆଶା ଉତ୍ସାହଜନକ ନୁହେଁ । କିନ୍ତୁ ଧରନ୍ତୁ ଯେ ତାକୁ ପିତାମାତା ଶିକ୍ଷା ବିଷୟରେ ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଅବହେଳା କରନ୍ତି କିମ୍ବା ସେମାନେ ବିଶେଷଭାବରେ ଦୁର୍ନୀତିଗ୍ରସ୍ତ ହୋଇଥାନ୍ତି, ତାହାହେଲେ କ'ଣ ହେବ ? ଏହା ଜଣାଶୁଣା କଥା ଯେ, ଏ ପ୍ରକାର ଆସନ୍ନ

ବିପଦ ସମ୍ମୁଖରେ କଡ଼ାକଡ଼ି ଭାବରେ ଯଥେଚ୍ଛାଚାରୀ ରହିବା ବଡ଼ ମୁସ୍କିଲ ଓ ଏପରିକି ଯଥେଚ୍ଛାଚାରୀ ରାଷ୍ଟ୍ରସବୁ ଏପରି ଅବସ୍ଥାରେ ସର୍ବାତ୍ମକ କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନ କରିବାର ଜଣାଯାଉଛି ।

ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ଚରମ ଅବସ୍ଥାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇ ଯଥେଚ୍ଛାଚାରୀ ରାଷ୍ଟ୍ର ହତବୁଦ୍ଧି ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ସର୍ବାତ୍ମ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ସେଥିରୁ ରକ୍ଷା ମିଳିଯାଏ । ଏହି ପ୍ରକାରର ଦାରୁଣ ଅବସ୍ଥାରେ ଶିଶୁ ଓ ପିତାମାତାଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନ କରିବା ପାଇଁ ସର୍ବାତ୍ମ ରାଷ୍ଟ୍ର ପଶ୍ଚାତ୍‌ପଦ ହେବ ନାହିଁ । ଏଣୁ ଏହି ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ଶିଶୁ ଶିକ୍ଷାର ଯେଉଁ ପରିଚାଳନା ଭାର ପିତାମାତା ଗ୍ରହଣ କରିଛନ୍ତି,ତାକୁ ସ୍ଥଗିତ ରଖିବାକୁ ହେବ ଓ ଶିଶୁକୁ ରାଷ୍ଟ୍ରର ସନ୍ତାନରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରିନେବାକୁ ହେବ ।(୧୭) ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ଯେଉଁ ରାଷ୍ଟ୍ର ସର୍ବାତ୍ମ କିନ୍ତୁ ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦୀ ନୁହେଁ, ତାହି ଶିଶୁ ଜୀବନର ଅଧିକାରର ବିଶ୍ୱସ୍ତ ରକ୍ଷାକାରୀ ହେବା ଉଚିତ । ବିଦ୍ୟାଳୟର ପ୍ରତିଷ୍ଠା ଓ ସୁରକ୍ଷା ହେତୁରୁ ଓ ସେଥିରେ ଯୋଗଦେବା ପାଇଁ ବାଧ୍ୟ କରିବା ଯୋଗୁଁ ସର୍ବାତ୍ମ ରାଷ୍ଟ୍ର ବିଦ୍ୟାଳୟଟି କ'ଣ ଏହା ନିରୂପଣ କରିବ, ଅର୍ଥାତ୍ ଏହାର ସର୍ବନିମ୍ନ ଆବଶ୍ୟକତା ସ୍ଥିର କରିଦେବ । ଏହି ସର୍ବନିମ୍ନ ଆବଶ୍ୟକତା-ଦ୍ୱାରା ଶିଶୁର ଶିକ୍ଷାଧିକାର ସାଧାରଣତଃ ବୃଦ୍ଧିପାଏ ଓ ଯଥେଚ୍ଛାଚାରୀ ରାଷ୍ଟ୍ର ତୁଳନାରେ ଶିଶୁ ଅଧିକ ସବଳ ଅନୁଭବ କରେ । କାରଣ ସର୍ବାତ୍ମ ରାଷ୍ଟ୍ର ଶିଶୁର ପିତାମାତାଙ୍କ ସ୍ତର ଅନୁରୂପ ଶିକ୍ଷା ଦେବାକୁ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ନୁହେଁ । କିନ୍ତୁ ଶିଶୁର ଯେ ସର୍ବାଧିକ ଆତ୍ମୋପଲବ୍‌ଧିର (୧୮) ଅଧିକାର ରହିଛି,ଏହା ସେ ଦାବି କରେ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ସର୍ବାତ୍ମରାଷ୍ଟ୍ର ବିଚାର କରେ ନାହିଁ, ରାଷ୍ଟ୍ର-ନିରୂପିତ ସର୍ବନିମ୍ନ ମାନ ଅନୁସାରେ କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପରିବାର ଯେ ଗୋଟିଏ ପୂର୍ଣ୍ଣାଙ୍ଗ ବିଦ୍ୟାଳୟ ରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇ ପାରିବ କି ନାହିଁ; ଏହି ନିଷ୍ପତ୍ତିର ଅଧିକାର ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ନିହିତ ଥିବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିଶୁର ଏ ପ୍ରକାର ଅଧିକାର, ଯଦି ପିତାମାତା ଶିଶୁକୁ ଘରେ ଶିକ୍ଷା ଦେବାକୁ ଚାହାଁନ୍ତି; ତେବେ ପିତାମାତାଙ୍କର ଏ ଅଧିକାର ସହିତ ଅସଙ୍ଗତ ହୁଏ । ରାଷ୍ଟ୍ର ଯେଉଁ ସବୁ ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରେ, ସେ ସବୁ ବସ୍ତୁତଃ ପରିବାରର ପରିପୂରକ ହେବ, ସେଗୁଡ଼ିକ ପରିବାରକୁ ଫିଙ୍ଗି ଦେଇ ଏହାର ସ୍ଥାନ ଅଧିକାର କରିବ ନାହିଁ । ସେଗୁଡ଼ିକ ବିଦ୍ୟାଳୟ ନୁହେଁ, ଯେଉଁଠାକୁ ପିତାମାତ ସେମାନଙ୍କର ପିଲାଙ୍କୁ ପଠାଇବେ; କିନ୍ତୁ ସେ ସବୁ ମାତ୍ର କେତୋଟି ସ୍ଥାନ, ଯେଉଁଠାକୁ ଗୋଟିଏ ଅନେକତ୍ୱବାଦୀ ସମାଜରେ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ପାଇଁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ପିତାମାତାଙ୍କର ଯେଉଁ ଦାୟିତ୍ୱ ଅଛି ତାର ସମ୍ପାଦନ ପାଇଁ ସେମାନେ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ପଠାଇ ପାରନ୍ତି ।

ଗିର୍ଜା ରାଷ୍ଟ୍ର

ଶିଶୁକୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାରେ ପରିବାରର ଯେଉଁସବୁ ଶୈକ୍ଷିକ ସୁଯୋଗ ଓ ଉପାୟ ଅଛି, ସେଗୁଡ଼ିକ ସହିତ ଦେବାଳୟ ବା ଗିର୍ଜା, ପରିବାରର ସ୍ୱାଭାବିକ ପରିପୂରକ ରୂପେ

(୧୮) ପଞ୍ଚମ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ଶିକ୍ଷାର ଚରମ ଲକ୍ଷ୍ୟ" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଭୂମିକା ଗ୍ରହଣ କରେ ଓ ଏହି ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ଏହାର ଭୂମିକା ରାଷ୍ଟ୍ର ତୁଳନାରେ କମ୍ ନୁହେଁ; ଶିଶୁ ଯଦି ଜନକଜନନୀ ଓ ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ପୁରାପୁରି ଭାବରେ ଶିକ୍ଷକ ରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି, ତେବେ ତାର ଶିକ୍ଷା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ସୀମିତ ହୋଇ ପଡ଼ିବ । କେତେକ କାରଣକୁ ଛାଡ଼ିଦେଲେ ପିତାମାତାଙ୍କର ଯେଉଁ ପରିବାରରେ ଜନ୍ମ ହୋଇଥାଏ ଓ ଯେଉଁ ପ୍ରକାରର ତାଲିମ୍ ସେମାନେ ପାଇଥାନ୍ତି, ତଦନୁସାରେ ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷାର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ବହୁ ସମୟରେ ସୀମିତ ହୋଇଥାଏ । ଏହା ଯେପରି ସତ୍ୟ, ଠିକ୍ ସେହିପରି ରାଷ୍ଟ୍ରର ପରିସର ବ୍ୟାପକ ଓ ବହୁବିଧ ହୋଇଥିଲେ ହେଁ ତାର ପ୍ରକୃତି ମୁଖ୍ୟତଃ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ହୋଇଥିବାରୁ ଶିକ୍ଷାର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ମଧ୍ୟ ସୀମିତ ହୁଏ । ଯଦି ଶିଶୁମାନଙ୍କ ମନରେ ଧର୍ମଭାବର ବିକାଶ କରାଯିବ, ଅର୍ଥାତ୍ ନୀତି ଶାସ୍ତ୍ର ଓ ଧର୍ମ ବିଶ୍ୱାସ ପ୍ରତି ଆଗ୍ରହ ସୃଷ୍ଟି କରାଯିବ, ତେବେ ପରିବାରର ପ୍ରଥମତଃ ଶିଶୁମାନଙ୍କର ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷା ଆରମ୍ଭ କରାଯାଇଅଛି, ତାହାର ଅନୁପୂରକ ଭାବରେ ରାଷ୍ଟ୍ର ଅପେକ୍ଷା ଗିର୍ଜାର କମ୍ ଅଧିକାର ନାହିଁ, ଏ କଥା ଗିର୍ଜାର ପୁରୋହିତଗଣ ଦାବି କରନ୍ତି ।

ଉଭୟ ଚର୍ଚ୍ଚ ଏବଂ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଶିକ୍ଷା ଦେବାରେ ଯେଉଁ ସ୍ୱାଧୀନ ଅଧିକାର ରହିଛି, ତାହା ବେଶ୍ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ଜଣାପଡ଼େ । ସେ ଦୁହିଁଙ୍କୁ ଅର୍ଥାତ୍ ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ଚର୍ଚ୍ଚକୁ କେବଳ ସ୍ୱାଧୀନ କରିବାରେ ନୁହେଁ ବରଂ ପୃଥକ୍ କରିବାରେ ମଧ୍ୟ ସମସ୍ୟା ରହିଛି । କର ଦେବା ବିଷୟରେ ପଚରାଯିବାରୁ ଯେଉଁ ପାତ୍ରରେ କର ଦିଆଯାଏ, ସେଥିରୁ ମୋଟିଏ ମୁଦ୍ରା ଯିଶୁଖ୍ରୀଷ୍ଟ ଉଠାଇ ନେଇଥିଲେ, ସେହି ମୁଦ୍ରା ଉପରେ ସିଜରଙ୍କ (Caesar) ମୁଣ୍ଡ ଚିହ୍ନ ଦେଖିପାରି ଯେଉଁ ସବୁ ଦ୍ରବ୍ୟ ସିଜର୍‌ଙ୍କର ତାହା ସିଜରଙ୍କୁ ଓ ଯାହାସବୁ ପରମେଶ୍ୱର-ଙ୍କର ତାହା ମହାପ୍ରଭୁଙ୍କୁ ଅର୍ପଣ କରିବା ପାଇଁ ଯିଶୁଖ୍ରୀଷ୍ଟ ତାଙ୍କ ଅନୁଚରବର୍ଗଙ୍କୁ ଅନୁରୋଧ କରିଥିଲେ । କର ଦେବା ବିଷୟରେ ଏହି ବିବାଦ ଯେତେବେଳେ ହୋଇଥିଲା ସେତେବେଳେ ଚର୍ଚ୍ଚ ଓ ରାଷ୍ଟ୍ର ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟର ପ୍ରଶ୍ନ ଯଥେଷ୍ଟ ସରଳ ଥିଲା, କିନ୍ତୁ ଶିଶୁ-ଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯେତେବେଳେ ବିବାଦ ଲାଗିଛି, କ'ଣ କରାଯିବ ? ସିଜର୍ କିମ୍ବା ଭଗବାନ କାହା ନିକଟରେ ଶିଶୁ ଶିକ୍ଷାର ଭାର ସମର୍ପଣ କରାଯିବ ? ଅସଲ୍ କଥା ହେଉଛି ଯେ ଶିଶୁ ଶିକ୍ଷାର ଭାଗ୍ୟ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରିବାକୁ ଉଭୟ ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ଚର୍ଚ୍ଚ ସର୍ବମୁଖ୍ୟ ହେବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ।

ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ଗିର୍ଜା ମଧ୍ୟରେ ଭାରସାମ୍ୟର ଅସ୍ଥିରତା କ୍ରମେ ଧୀର ହୋଇ ଆସୁଛି । ଏ ବିଷୟରେ ମନୋଭାବ ପୋଷଣ କରିବା ପାଇଁ ଏଥିରେ ନିହିତ ଦାର୍ଶନିକ ପ୍ରସଙ୍ଗକୁ ବୁଝିବା ସମ୍ଭବତଃ ସର୍ବପ୍ରଥମ ପଦକ୍ଷେପ (୧୯) । ଅଲୌକିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ବିଶ୍ୱାସଥିବା ହେତୁ କାଥଲିକ୍‌ମାନେ ଶିକ୍ଷା ବିଷୟରେ ଚର୍ଚ୍ଚର ଯେଉଁ ଅଧିକାର ଅଛି, ତାହା ସାବ୍ୟସ୍ତ କରନ୍ତି । ଯିଶୁଖ୍ରୀଷ୍ଟ ତାଙ୍କର ଶିଷ୍ୟବର୍ଗଙ୍କୁ ପରମ୍ପରା କ୍ରମେ ଆଦେଶ ଦେଇଥିଲେ, ସ୍ୱର୍ଗ ଓ ମର୍ତ୍ତ୍ୟ—ଉଭୟ ଉପରେ ମୋତେ ସମସ୍ତ କ୍ଷମତା ମିଳିଛି, ସୁତରାଂ ପରିଭ୍ରମଣ କର ତୁମ୍ଭମାନଙ୍କୁ, ଓ ସମସ୍ତ ପୃଥିବୀବାସୀଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାକୁ ହେବ....ମୁଁ

ତୁମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଯେଉଁସବୁ ନିର୍ଦ୍ଦେଶ ପାଳନ କରିବାକୁ କହିଅଛୁ, ସେ ସବୁ ପାଳନ କରିବାକୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାକୁ ହେବ । (୨୦) କାଥଲିକ୍ ଚର୍ଚ୍ଚର ଡିଭାଇନ ମିଶନ ଶିକ୍ଷାଦେବା ପାଇଁ ଏହିଥିରୁ ନିଷ୍ପନ୍ନ ହୁଏ । ଏହି କ୍ଷମତା ଯୋଗୁଁ କାଥଲିକ୍‌ମାନଙ୍କ ମନରେ ଥାଏ ଯେ, ଅନ୍ୟସବୁ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ମଧ୍ୟରେ ଚର୍ଚ୍ଚ ହେଉଛି ସର୍ବଶ୍ରେଷ୍ଠ, ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଚର୍ଚ୍ଚର ଶିକ୍ଷାରେ ଏକମାତ୍ର ଆଇନଗତ ଅଧିକାର ରହିଛି ବୋଲି ଦାବି କରାଯାଏ ନାହିଁ । ପୁଣି ସ୍ୱୀକାର କରାଯାଏ ଯେ, ପରିବାର ଓ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଶିକ୍ଷାରେ ମଧ୍ୟ ଅଧିକାର ଅଛି; କିନ୍ତୁ ସେମାନଙ୍କର ଅଧିକାର ସ୍ୱାଭାବିକ ସ୍ତରର । ଲୌକିକତା ଅପେକ୍ଷା ଅଲୌକିକତା ଉଚ୍ଚତର, ସୁତରାଂ ଏଥିରୁ ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ପ୍ରମାଣ ମିଳେ ଯେ, ଶିକ୍ଷା ବିଷୟରେ ପରିବାର ଓ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଅଧିକାର ଅପେକ୍ଷା ଚର୍ଚ୍ଚର ଅଧିକାର ଅଧିକତର । ଅତଏବ ଶିକ୍ଷାରେ ଚର୍ଚ୍ଚର ବିଶେଷ ଅଧିକାରକୁ କୋଣସିମତେ ଯଦି ସଙ୍କୁଚିତ କରିଦିଆଯାଏ, ତେବେ ଏହା ଅନ୍ୟାୟ ହେବ । ଏହି ଅନ୍ୟାୟ ବାହାରକୁ ଜଣାପଡ଼ିବ ଏବଂ ନୈରାଶ୍ୟଜନକ ହେବ, ଏହା ମଧ୍ୟ ଉଲ୍ଲେଖ କରିବାର କଥା ଯେ, ଚର୍ଚ୍ଚର ଦୈବୀ ଅଧିକାର କୌଣସି ପ୍ରକାରେ ଊଣା ନୁହେଁ, କାରଣ ରାଷ୍ଟ୍ର ତାହାର ଦାବିକୁ ଉପେକ୍ଷା କରିପାରେ କିମ୍ବା ଏପରିକି ବଳ ପ୍ରୟୋଗଦ୍ୱାରା ତାର ପବିତ୍ର ସୀମାକୁ ଲଙ୍ଘନ କରିପାରେ କିମ୍ବା ଅତି ଖରାପ ହେଲେ ଏହାର କାର୍ଯ୍ୟକଳାପକୁ ଦମନ କରିପାରେ । (୨୧)

ସାଧାରଣତଃ ଗୋଟିଏ ସର୍ବୋଚ୍ଚ ଶିକ୍ଷାସଂସ୍ଥା ଭାବରେ କାଥଲିକ୍ ଚର୍ଚ୍ଚର ଦାବି, ଏହାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଓ ପରିସର ଅର୍ଥାତ୍ ଧର୍ମ ଓ ନୀତି ଶିକ୍ଷା କ୍ଷେତ୍ରରେ ଯଥାର୍ଥ । ଏହି କ୍ଷେତ୍ରରେ ଚର୍ଚ୍ଚର ଦୈବୀ ଉତ୍ପତ୍ତି ହେତୁରୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାରେ କୌଣସି ପ୍ରକାରେ ଭୁଲ ହୋଇ ନପାରେ; ଯାହାହେଉ ଚର୍ଚ୍ଚ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ଏହାର ସୀମାକୁ ସ୍ୱୀକାର କରେ ନାହିଁ । ମାନବୀୟ ଶିକ୍ଷାର ସମସ୍ତ ଅଙ୍ଗ ଓ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଏହାର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଅଧିକାର ହେତୁରୁ କାଥଲିକ୍ ଶିକ୍ଷାକୁ ସାହାଯ୍ୟ କରିବ କିମ୍ବା କ୍ଷତିକରିବ, ଏହା ଦାବି କରିପାରେ । ଏହି ଅଧିକ ଦାବି ପଛରେ ଯୌକ୍ତିକତା ରହିଛି, କୌଣସି ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷା, ଯାହାକି ଧର୍ମ ଓ ନୀତିକୁ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ବା ପରୋକ୍ଷ ଭାବରେ ପ୍ରଭାବିତ କରେ । ଯଦି ଚର୍ଚ୍ଚର ଅଧିକାରରେ ତାହା ନ ହୁଏ ତେବେ ଚର୍ଚ୍ଚ ନିଜର ମୁଖ୍ୟ ଦାୟିତ୍ୱ ପାଳନ କରିପାରେ ନାହିଁ । ପୁନଶ୍ଚ ଚର୍ଚ୍ଚର ଦାବି ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଆଗକୁ ବଢ଼ି ଯାଏ । ଏହାର ଦାବିର ଚରମ ସୀମା ହେଉଛି ଯେ, ଏପରିଶିକ୍ଷା ନାହିଁ ଯାହାର କି ଅନ୍ତିମ ବିଶ୍ଳେଷଣରେ ମନୁଷ୍ୟର ପରମ ଓ ଚରମ ଭବିଷ୍ୟତ ସହିତ ସଂପୃକ୍ତ ନୁହେଁ । ସୁତରାଂ ଶିକ୍ଷାର କୌଣସି ବିଭାଗ ଏପରି ହୋଇ ନ ପାରେ, ଯାହା ଦୈବୀ ନିୟମର ପରିସର ବାହାରେ ଓ ଏହି ଦୈବୀ ନିୟମ କ'ଣ ତାହା କେବଳ ଚର୍ଚ୍ଚ ଦ୍ୱାରା ସ୍ଥିର ହୁଏ । (୨୨)

---

(୨୨) ନବମ ଅଧ୍ୟାୟ ମଧ୍ୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଏହା ଏକ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସୁଦୃଢ଼ ଯୁକ୍ତି । ସରଳ ଶବ୍ଦରେ ଏହାର ଅର୍ଥ ଏହି ଯେ, ଧାର୍ମିକ ଓ ଭୌତିକ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ମଧ୍ୟରେ ନିକଟ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି । ଏହି ଯୁକ୍ତି ଦ୍ୱାରା କୌଣସି ମୀତିର ଖିଲାପ କରାଯାଇ ନାହିଁ । ଯେଉଁଠାରେ ଏ ପ୍ରକାର ନିକଟ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି, ସେଠାରେ ଭୌତିକ ଜ୍ଞାନର ଚର୍ଚ୍ଚା ମଧ୍ୟ ଚର୍ଚ୍ଚର ଶିକ୍ଷା-ଅଧିକାର ପରିସରଭୁକ୍ତ ହୋଇପାରେ । କିନ୍ତୁ ଭୌତିକ ବିଷୟର ଶିକ୍ଷା ଚର୍ଚ୍ଚର ପ୍ରାଥମିକ କାର୍ଯ୍ୟ ନୁହେଁ । ପୁଣି ଏହା ଚର୍ଚ୍ଚର ମୁଖ୍ୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ମଧ୍ୟ ନୁହେଁ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ରାଷ୍ଟ୍ର ପାଇଁ ଏହାର ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଯଥେଷ୍ଟ ବେଶୀ । କେବଳ ଯେଉଁଠାରେ କଳା ଓ ବିଜ୍ଞାନର ଶିକ୍ଷା ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ନୁହେଁ, ସେଠାରେ ଚର୍ଚ୍ଚ ବଦାନ୍ୟର ଭୂମିକା ଗ୍ରହଣ କରେ କିମ୍ବା ଯେଉଁଠାରେ ଏ ସବୁର ଶିକ୍ଷା ଅନୁପଯୁକ୍ତ, ସେଠାରେ ଆବଶ୍ୟକତା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଚର୍ଚ୍ଚକୁ ଏହି ଭୌତିକ ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ସମ୍ପାଦନ କରିବାକୁ ପଡ଼େ । ଯଦି କେହି କହନ୍ତି ଯେ ବିଜ୍ଞାନ ଓ ଧର୍ମ ପରସ୍ପରର ବିରୋଧୀ ବିଷୟ, ତେବେ ଏ ପ୍ରକାର ଭ୍ରାନ୍ତ ଧାରଣାକୁ ଦୂର କରିବାପାଇଁ ଚର୍ଚ୍ଚ ବିଜ୍ଞାନ ଶିକ୍ଷା-ଦେବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହେବ । କିନ୍ତୁ ଏହିସବୁ ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷାକୁ ଚର୍ଚ୍ଚର ପ୍ରମୁଖ ଓ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଦାୟିତ୍ୱ କରି ଦିଆଗଲେ ଏହିସବୁ ବିଷୟର ନିମ୍ନସ୍ତରୀୟ ଶିକ୍ଷାର ଅନାବଶ୍ୟକ ଦାୟିତ୍ୱ ଚର୍ଚ୍ଚ ଉପରେ ପଡ଼ିଯିବ ।

ଏହିସବୁ ତର୍କ ବିତର୍କରୁ ପ୍ରକଟିତ ହୁଏ ଯେ ଶିଶୁମାନଙ୍କ ଶିକ୍ଷାକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବାରେ କାଥଲିକ ଚର୍ଚ୍ଚର ଅଧିକାର ଯେତିକି, ରାଷ୍ଟ୍ରର ଅଧିକାର ମଧ୍ୟ ସେତିକି । କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ପ୍ରକୃତରେ ରାଷ୍ଟ୍ରଠାରୁ ମଧ୍ୟ କେତେକାଂଶରେ ଅଧିକ । ଏହି ଅଧିକାରର ପ୍ରତିଷ୍ଠା କେବଳ ଏଥିପାଇଁ ନୁହେଁ ଯେ, ଏହାର ଦାବି କାଥଲିକ୍‌ମାନଙ୍କର ଓ କେବଳ କାଥଲିକ୍‌ମାନଙ୍କ ପ୍ରାଇଁ କରାଯାଏ, ଧାର୍ମିକ ଓ ଭୌତିକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ଅର୍ଥ କରିବାରେ ଯଦି କାଥଲିକ୍ ଚର୍ଚ୍ଚ ବାସ୍ତବରେ ଅଭ୍ରାନ୍ତ ହୁଏ, ତେବେ ଏହି ଅଭ୍ରାନ୍ତତା କାଥଲିକ୍ ତଥା ଅଣ-କାଥଲିକ୍‌ମାନଙ୍କୁ ମଧ୍ୟ ପ୍ରଭାବିତ କରେ । ନିରପେକ୍ଷ ଆଧାତ୍ମିକତାକୁ ଅଲକରି ଚର୍ଚ୍ଚ ନିଜର ସ୍ଥିତିକୁ ଅଭେଦ୍ୟ କରି ନିଏ । (୨୩) ଏଥିଯୋଗୁଁ ଏହା ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ଚପିଯିବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଅଣ-କାଥଲିକ୍‌ମାନଙ୍କର ଧାର୍ମିକ ବିଶ୍ୱାସ ବିଷୟରେ ବିପଦ ସୃଷ୍ଟି କରେ । କାଥଲିକ୍ ନିରପେକ୍ଷ ବିଶ୍ୱାସର ଜବାବ ଦେବାପାଇଁ ଅଣ କାଥଲିକ୍‌ମାନେ ମଧ୍ୟ ନିଜ ନିଜର ନିର-ପେକ୍ଷ ବିଶ୍ୱାସ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରନ୍ତି ଆଧାତ୍ମିକ ପ୍ରଶ୍ନର ଏହି ଝଗଡ଼ା ଚାଲିଥିଲାବେଳେ ଚର୍ଚ୍ଚକୁ ରାଜସତ୍ତା ଦେବା ଓ ଏହାର ଦଣ୍ଡଶକ୍ତିକୁ ବଢ଼ାଇଦେବା ଭୁଲ ହେବ । କୌଣସି ଗୋଟିଏ ଆଧାତ୍ମିକ ବିଶ୍ୱାସର ପକ୍ଷ ସମର୍ଥକମାନଙ୍କୁ ଅନ୍ୟ ଆଧାତ୍ମିକ ବିଶ୍ୱାସର ପକ୍ଷ ସମର୍ଥକମାନଙ୍କ ଉପରେ ନିଜ ବିଚାର ଜବରଦସ୍ତ ଲଦିଦେବା ପାଇଁ ଯଦି ସୁଯୋଗ ଦିଆଯାଏ, ତେବେ ଏହା ପରିଣାମରେ ବିଦ୍ରୋହ ହେବ ଓ ଏ ସବୁ ଯୁଦ୍ଧଠାରୁ ଅଧିକ ରକ୍ତାକ୍ତ ଧର୍ମଯୁଦ୍ଧ ହେବ ।

---

(୨୩) ପ୍ରଥମ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

କାଥଲିକ୍ ଚର୍ଚ୍ଚ କଥାରେ ଯେଉଁ ସର୍ବଶ୍ରେଷ୍ଠତା ଦାବି କରେ, ରାଷ୍ଟ୍ର ତାହା କାର୍ଯ୍ୟତଃ ପ୍ରତିପାଦନ କରେ । କମ୍ୟୁନିଷ୍ଟ ଓ ଫାସିଷ୍ଟ ରାଜତ୍ୱରେ ଶିକ୍ଷାର ସମସ୍ତ ଅଧିକାର ରାଷ୍ଟ୍ର ନିଜ ହାତରେ ଜବରଦସ୍ତ ନେଇଯାଇଅଛି । ଏପରିକି ଆମେରିକାର ଅଳ୍ପ କେତେକ ରାଷ୍ଟ୍ର ଏହା ମଧ୍ୟ କରିଛନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଏହି ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦୀ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସ୍ୱାଧୀନତାର ମୌଳିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସହିତ ଅସଙ୍ଗତ ବୋଲି ପ୍ରମାଣ କରାଯାଇଅଛି । ଆମେରିକାର ବହୁତ୍ୱବାଦୀ ଦର୍ଶନରେ ଶିଶୁକୁ ରାଷ୍ଟ୍ରର କେବଳ ଗୋଟିଏ ଜୀବ ଭାବରେ ଧରାଯାଏ ନାହିଁ, କାରଣ ପିତା ମାତା ଯଦି ଇଚ୍ଛା କରନ୍ତି, ତେବେ ସାଧାରଣତଃ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନକୁ ଛାଡ଼ି ଅନ୍ୟତ୍ର ପିଲାଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦେଇ ପାରନ୍ତି । (୨୪) ଗିର୍ଜା ଓ ରାଷ୍ଟ୍ର ମଧ୍ୟରେ ପୃଥକୀକରଣର ପ୍ରକୃତ କାରଣ ହେଉଛି ରାଜନୀତିରୁ ଧର୍ମକୁ ବହିଷ୍କାର କରିବା ନୁହେଁ । କିନ୍ତୁ ରାଷ୍ଟ୍ର ଧର୍ମ ପ୍ରତି ଯେପରି ଅତ୍ୟାଗ୍ରହ ନ କରୁ ଓ ଧର୍ମାନ୍ଧତା ରାଜନୀତିକୁ ଯେପରି ପ୍ରଭାବିତ ନ କରୁ ଏ ବିଷୟରେ ସତର୍କ ହେବା ହିଁ ପ୍ରକୃତ କାରଣ । (୨୫)

ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ଚର୍ଚ୍ଚ ଏହି ଉଭୟର ପୃଥକୀକରଣରେ ଆବଶ୍ୟକତା ଥିବା ସତ୍ତ୍ୱେ ଏହି ଦୁଇଟି ଶକ୍ତିଶାଳୀ ସଙ୍ଗଠନ ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ସ୍ଥଳରେ ମେଳ ଥିବାର ଜଣାପଡ଼େ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, କାଥଲିକ୍ ଚର୍ଚ୍ଚ ଏହି ସମ୍ପ୍ରଦାୟର ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକୁ ଚାଲୁରଖିବା ପାଇଁ ରାଷ୍ଟ୍ରଠାରୁ ଆର୍ଥିକ ସାହାଯ୍ୟ ଆଶା କରେ । ପ୍ରୋଟେଷ୍ଟାଣ୍ଟ ଓ ଇହୁଦୀମାନଙ୍କର ଯଦି ନିଜର ସାମ୍ପ୍ରଦାୟିକ ଶିକ୍ଷା ବ୍ୟବସ୍ଥା ନଥାଏ, ତେବେ କାଳେ କାଥଲିକ୍‌ମାନେ ଅଧିକ ସୁଯୋଗ ପାଇଯିବେ, ଏହି ଆଶଙ୍କା ହେତୁ ସେମାନେ ସାମ୍ବିଧାନିକ ପ୍ରତିବନ୍ଧକ ସୃଷ୍ଟି କରନ୍ତି । (୨୬)

ଯଦି ଧର୍ମ ଧାରଣା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଶିକ୍ଷା ସାଧାରଣ ଖର୍ଚ୍ଚରେ କରିବା ଉଚିତ ହୁଏ, ତେବେ ସ୍କୁଲ ଉପକରଣ ଯୋଗାଇଦେବା ଓ ଯାତାୟାତର ବ୍ୟବସ୍ଥା ବାବଦରେ ଖର୍ଚ୍ଚ କିଏ ବହନ କରିବ ? ଯଦି ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ନିଷେଧାତ୍ମକ ହୁଏ, ତେବେ "ଯେଉଁ ପିଲା ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ପଢୁଛନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଏହିସବୁ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ଖର୍ଚ୍ଚ ରାଷ୍ଟ୍ର ପକ୍ଷରେ ବହନ କରିବା ଉଚିତ କି ?" ଏଥିରୁ ଏହା ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ଜଣାପଡ଼େ ଯେ, ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ପଢୁଥିବା ପିଲାମାନଙ୍କର ସୁରକ୍ଷା ପାଇଁ ଜନଗହଳି ରାସ୍ତାର ବିପଦଜନକ ଛକ ଜାଗାରେ ପୋଲିସ ନିଯୁକ୍ତ କରିବାର କୌଣସି ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତତା ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଏହା ଅବଶ୍ୟ ହାସ୍ୟାସ୍ପଦ କଥା । ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ଏହିପରି ସ୍ଥିତିକୁ ଯଦି ଯଥାର୍ଥ ବୋଲି ବିଚାର କରାଯାଏ, ତେବେ ସାଧାରଣ ଖର୍ଚ୍ଚରେ ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗର ବ୍ୟବସ୍ଥା କେତେ ଯାଏ କରିବାକୁ ହେବ ଓ କେଉଁଠାରେ ବନ୍ଦ କରିବାକୁ ହେବ, ଏହା କଠିନ ଜଣାପଡ଼େ । ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟର ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଯାତାୟାତର ବ୍ୟବସ୍ଥା ଯଦି ରାଷ୍ଟ୍ରର ଖର୍ଚ୍ଚରେ କରାଯାଏ, ତେବେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଗୃହ-

ନିର୍ମାଣ ଓ ପରିଶେଷରେ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ବେତନର ଭାର ରାଷ୍ଟ୍ର କାହିଁକି ବହନ ନ କରିବ ? ଏହିସବୁ ଓ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ପ୍ରଶ୍ନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସ୍ଥିର କରିବାପାଇଁ ଆମେରିକାର ସୁପ୍ରିମ କୋର୍ଟ ଏକ ମୁଖ୍ୟ ଭୂମିକା ଗ୍ରହଣ କରିଛନ୍ତି । ସର୍ବସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଧର୍ମ-ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ସମସ୍ତ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ କରିବାରେ ବିଭିନ୍ନ ଚର୍ଚ୍ଚକୁ ଏହି ସମୟ ପାଇଁ ଗୃହ ନିର୍ମାଣ ତଥା ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ଖର୍ଚ୍ଚ ପାଇଁ ରାଷ୍ଟ୍ର ଦାୟିତ୍ୱ ବହନ କରିଅଛି । ଏହି ଉଦାହରଣ ଶିକ୍ଷାରେ ରାଷ୍ଟ୍ର ଆଉ ଚର୍ଚ୍ଚର ପରିସର ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବା ବିଷୟରେ ବହୁତ ଆଗକୁ ଚାଲିଯାଉଛି । (୨୭) ଯେପରି ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ପାଇଁ ସାଧାରଣ ଖର୍ଚ୍ଚରେ ଯାତାୟାତ ବ୍ୟବସ୍ଥାକୁ ମନା କରିବା ଦ୍ୱାରା ଚର୍ଚ୍ଚ ଓ ରାଷ୍ଟ୍ର ମଧ୍ୟରେ ପରିସରକୁ ପୃଥକ୍ କରିବାରେ ଆଗେଇ ଯାଉଅଛି, (୨୮) ସେପରି ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପିଲାମାନଙ୍କ ପ୍ରତି ରାଷ୍ଟ୍ର ପକ୍ଷରେ ବୈମାତୃକ ଭାବ ପୋଷଣ କରିବା ଠିକ୍ ନୁହେଁ, ଆଉ ମଧ୍ୟ ସେମାନଙ୍କର ଦୈନ୍ୟକୁ ଆଳ କରି ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ବିଶ୍ୱାସ ସମ୍ପର୍କୀୟ ଝଗଡ଼ାରେ ପଶିଯିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଅନ୍ୟ ଶବ୍ଦରେ କହିବାକୁ ଗଲେ, ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ଗିର୍ଜାର କାର୍ଯ୍ୟ-କ୍ଷେତ୍ରରେ ପୃଥକୀକରଣ ବିଷୟରେ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ କରିବାକୁ ଯାଇ ଖୁବ୍ ବେଶୀ କିଛି ତାର୍କିକ ଅର୍ଥ କରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ ।

ରାଷ୍ଟ୍ର ମଧ୍ୟ ଚର୍ଚ୍ଚର ପରିସର ଭିତରକୁ ହସ୍ତକ୍ଷେପ କରିବା ସହଜ ଜଣାପଡ଼େ । ଅନେକ ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଜାତୀୟ ପତାକା ପ୍ରତି ସମ୍ମାନ ପ୍ରଦର୍ଶନ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଯେଉଁ ଦେଶାତ୍ମବୋଧକ ଉତ୍ସବ ପାଳନ କରାଯାଏ, ତାହାର ଉଦାହରଣ ନିଅନ୍ତୁ । ଗୋଟିଏ ଧର୍ମ-ସମ୍ପ୍ରଦାୟ ଏହାକୁ ଏକ ଧର୍ମୋତ୍ସବ ବୋଲି ଧରି ନିଅନ୍ତି ଓ ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ଦେବତା ସଙ୍ଗେ ସମାନ କରି ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ଚର୍ଚ୍ଚ ଓ ରାଷ୍ଟ୍ର ମଧ୍ୟରୁ କାହାକୁ ମୁଖ୍ୟ ବୋଲି ଧରାଯିବ । (୨୯) କିମ୍ବା ଯେଉଁ ସମ୍ପ୍ରଦାୟ ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ସ୍କୁଲ ପରେ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ପଢ଼ାଇବା ପାଇଁ ଆଉ ଚାହାଁନ୍ତି ନାହିଁ ଓ ସେମାନଙ୍କର ଧର୍ମର ବିରୁଦ୍ଧାଚରଣ-କରି ରାଷ୍ଟ୍ର ଘୋଷିତ ନିୟମାନୁସାରେ ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କୁ ଟେକ୍ସ ନେବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ସେ କଥାର ବିଚାର କରାଯାଏ (୩୦) । ଏ କ୍ଷେତ୍ରରେ ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ଚର୍ଚ୍ଚ ମଧ୍ୟରୁ କାହାର ଜିତାପଟ ହେବ ? ଏହି ସବୁ କଠିନ ଉଦାହରଣ ଏହି ସମସ୍ତ ଧର୍ମ ସମ୍ପ୍ରଦାୟ ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ ଓ ଏ ସ୍ଥଳରେ ସଙ୍ଘର୍ଷର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଭିନ୍ନ ମତାବଲମ୍ବୀମାନଙ୍କୁ ସ୍ୱାଧୀନତା ଦେବା ଯୁକ୍ତି-ଯୁକ୍ତ । ଯାହା ହେଉ ନୀତି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଜଣାପଡ଼େ ଯେ, ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷ ରାଷ୍ଟ୍ରର ବୃହତ୍ତର ଜନ-କଲ୍ୟାଣ ଯୋଜନାକୁ ଅଗ୍ରାଧିକାର ଦେବା ଉଚିତ ।

ଆଉ ଗୋଟିଏ ଚରମ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ନିଆଯାଇ ପାରେ, ସେଠାରେ ସ୍ୱାର୍ଥର ସଙ୍ଘର୍ଷ ହେବା ଦୂରେ ଥାଉ, ରାଷ୍ଟ୍ରର ବିବେଚନାନୁସାରେ ଏହାର ଓ ଧର୍ମର ସ୍ୱାର୍ଥ ସମାନ । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ କୌଣସି ଧର୍ମମତ ପ୍ରତି ଅବମାନନା ନ କରି ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପାଇଁ ଗୋଟିଏ ଉପାସନା ପଦ୍ଧତି ସ୍ଥିର କରାଯାଇପାରେ । କିନ୍ତୁ ଏହି ସୁଚିନ୍ତିତ ପଦ୍ଧତିର ମଧ୍ୟ

ଆମେରିକାର ସୁପ୍ରିମ କୋର୍ଟ ବିରୋଧ କରିଥିଲେ । ବିରୋଧର କାରଣ ଧାର୍ମିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ପ୍ରତି ଯେ ବାଧା ହେଉଛି ତାହା ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଧର୍ମ-ମତର ପ୍ରତିଷ୍ଠା ପାଇଁ ନିଷେଧାଜ୍ଞା ରହିଛି । (୩୧) ସୁତରାଂ ଆମମାନଙ୍କ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଶିକ୍ଷା ପଦ୍ଧତିରେ ଈଶ୍ୱରୋପାସନା ପ୍ରତି ବିରୋଧ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଏହା ରାଷ୍ଟ୍ର ସମର୍ଥିତ ହେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ ।

ଜାତୀୟତା ଓ ଅନ୍ତର୍ଜାତୀୟତା

ଶିକ୍ଷାରେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ସର୍ବାଧିକାର ଏବଂ ପରିବାର, ଚର୍ଚ୍ଚ ଓ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଘରୋଇ ସଂସ୍ଥା ସବୁର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରତା, ଏ ଉଭୟ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ, ତାର ଅନ୍ୟ ଏକ ପକ୍ଷ ଅଛି ଓ ଏହି ପକ୍ଷର ବିଷୟ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରଶାସନ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ । ସାଧାରଣତଃ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଭୌଗୋଳିକ ସୀମା ଏତେ ବଡ଼ ଯେ, ଏହା ମଧ୍ୟରେ ଶିକ୍ଷାର କେବଳ ଗୋଟିଏ ପ୍ରଶାସନ-ସଂସ୍ଥା ଦ୍ୱାରା କାମ ଚଳାଇବା କଠିନ ହୁଏ । ଫଳତଃ ସ୍ଥାନୀୟ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଶାସନର ସୁବିଧା ପାଇଁ ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ଅନେକ କ୍ଷୁଦ୍ରତର ଭାଗରେ ବିଭକ୍ତ କରାଯାଏ । କେତେକ ସ୍ଥଳରେ ଏହି ସବୁର ଅଧିକ ଫଳପ୍ରଦ ପରିଚାଳନା ପାଇଁ ଏହି ସ୍ଥାନୀୟ ମଣ୍ଡଳ ଭାବରେ ପୁନଃ ବିଭାଜନ କରାଯାଏ । ଏଠାରେ ପ୍ରଶ୍ନ ହୁଏ, କେନ୍ଦ୍ରୀୟ ପ୍ରଶାସନ ସତ୍ତାର ଆଧିପତ୍ୟ ରହିବ କି ନାହିଁ, କିମ୍ବା ଏହି ସବୁ ସ୍ଥାନୀୟ ପ୍ରଶାସକମାନଙ୍କୁ ବହୁ ଅଂଶରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ଦିଆଯିବ । ରାଷ୍ଟ୍ର ସତ୍ତା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉପରେ ଏହା ଅନେକାଂଶରେ ନିର୍ଭର କରେ, ଏଥିରେ ସନ୍ଦେହ ନାହିଁ । ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦୀ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଶାସନ କେନ୍ଦ୍ରୀଭୂତ ହୋଇଥାଏ ଓ ଶିକ୍ଷାମାନଙ୍କର ସଞ୍ଚାଳନ ଗୋଟିଏ ସ୍ଥାନରୁ ନିୟନ୍ତ୍ରିତ ହୁଏ, ଏହା ସୁନିଶ୍ଚିତ । ବହୁତ୍ୱବାଦୀ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ଘରୋଇ ସ୍ୱେଚ୍ଛା ସେବୀ ଶିକ୍ଷା ସଂସ୍ଥାକୁ ସୁଯୋଗ ଦିଆଯାଇଥାଏ ଓ ସ୍ଥାନୀୟ ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରଶାସନ ଅଭିକ୍ରମ ଓ ପ୍ରୟୋଗ ଭାବନାରେ ଅନେକାଂଶରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିପାରିଲେ ସେଥିପାଇଁ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଶାସନର ବିକେନ୍ଦ୍ରୀକରଣ କରାଯାଇ ପାରେ । (୩୨) ବିକେନ୍ଦ୍ରୀକରଣ ଯୋଗୁଁ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ବିଚାର ବା ଯୋଜନାକୁ ସମଗ୍ର ଜାତିର ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକରେ ପ୍ରଚାର କରିବାରେ ବାଧା ହୁଏ । ପରିଣାମରେ ଶୈକ୍ଷିକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରତାର ସୁରକ୍ଷା ହୋଇପାରେ । ଅଧିକନ୍ତୁ ରାଜନୈତିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଯେ କେତେ ପ୍ରଭାବ ଅଛି, ଏହା ଆଶା କରିବା ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ଜଣାପଡ଼େ । ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଏ କଥା ମାନି ନେବାକୁ ହେବ ଯେ, ଯେଉଁଠାରେ ଶାସନ ଜଣେ ବା ମୁଷ୍ଟିମେୟ ଲୋକଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ପରିଚାଳିତ ହୁଏ, ସେଠାରେ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଶାସନ କେନ୍ଦ୍ରୀଭୂତ ଓ ଯେଉଁଠାରେ ଶାସନର ଭାର ବହୁ ଲୋକଙ୍କ ଉପରେ ନ୍ୟସ୍ତ ଥାଏ, ସେଠାରେ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଶାସନ ବିକେନ୍ଦ୍ରୀଭୂତ ହୋଇଥାଏ । ଏହିପରି ସାଧାରଣ ଭାବରେ ଆଶା କରିବା ସତ୍ତ୍ୱେ ବହୁ ବ୍ୟତିକ୍ରମ ରହିଛି । ବିଶେଷକରି ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ, ଯେଉଁଠାରେ କି ଶିକ୍ଷା—ପ୍ରଶାସନ ଅତ୍ୟନ୍ତ କେନ୍ଦ୍ରୀଭୂତ, ଏହି ସମସ୍ୟାର ଉଗ୍ର ରୂପ ଏ ପ୍ରକାର ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ଦେଖାଯାଏ ଯେଉଁଠାରେ ଗୋଟିଏ ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟତାର ଲୋକ ବାସ କରନ୍ତି । ଶିକ୍ଷାରେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଭୂମିକାକୁ

ଜାତୀୟତାବାଦ ଏକ ନୂଆ ରଙ୍ଗ ଦିଏ, ଜାତୀୟତାବାଦ ଲୋକମାନଙ୍କ ସମୂହ ଜୀବନକୁ ଗୋଟିଏ ଭାବନାରେ ବାନ୍ଧି ରଖେ । ଜାତି, ଭାଷା, ଧର୍ମ, ରାଜନୈତିକ ପ୍ରଭୁ ସତ୍ତା ବା ଭୌଗୋଳିକ ସୀମା ଉପରେ ରାଷ୍ଟ୍ରବାଦ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ନୁହେଁ । ଏହି ସବୁ ତତ୍ତ୍ୱର ବିଭିନ୍ନ ମିଶ୍ରଣ ତଥା ବିଭିନ୍ନ ପରିସ୍ଥିତିର କାରଣରୁ ଜାତୀୟତାର ଭାବନାର ଉଦୟ ହୁଏ । ଏହି ସମସ୍ତ ସ୍ଥିତି-ମୂଳରେ ସର୍ବଦା ଗୋଟିଏ ଧାରା ରହିଛି ଓ ଏହି ଧାରା ହେଉଛି—ସମାନ ହିତ, ସମାନ ଭବିଷ୍ୟତ, ସମାନ ଗୌରବ କିମ୍ବା ସମାନ ପରାଜୟର ଭାବନା । ଯେତେବେଳେ ଏହି ସମୂହ ଆତ୍ମ ଚିନ୍ତାର ଭାବନା ରାଷ୍ଟ୍ରର ଶିକ୍ଷା ଓ ସ୍ୱାର୍ଥ ସହିତ ଜଡ଼ିତ ହୁଏ, ସେତେବେଳେ ଅନେକ ସମ୍ଭାବନା ପାଇଁ ପ୍ରଯତ୍ନଶୀଳ ହେବାକୁ ପଡ଼େ ।

ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟ ହେବା ଉଚିତ ଯେ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଶାସନରେ କେନ୍ଦ୍ରୀକରଣର ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ଏହି ନୂଆ ତତ୍ତ୍ୱ ଅଧିକ ପ୍ରଭାବିତ କରିଅଛି । ଏହି କେନ୍ଦ୍ରୋନ୍ମୁଖ ଶକ୍ତିରୁ ଶିକ୍ଷା ନିଃସନ୍ଦେହରେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଲାଭ ପାଇପାରୁଛି । ଗୋଟିଏ କଥା ନିଶ୍ଚିତ ହେଉଛି ଯେ, ରାଷ୍ଟ୍ରର ସାଂସ୍କୃତିକ ମୂଳତତ୍ତ୍ୱ ପ୍ରତି ଆନୁଗତ୍ୟ ହେତୁରୁ ଶ୍ରେଷ୍ଠତର ନର ଓ ନାରୀ ନିର୍ମାଣ ସମ୍ଭବ ହେଉଅଛି, ଯାହାକି ଶିକ୍ଷାର ଦିଗ୍‌ବଳୟ ସଂକୀର୍ଣ୍ଣ ଗୋଷ୍ଠୀଗତ ହିତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପରିଚାଳିତ ହେଲେ ସମ୍ଭବ ହୁଅନ୍ତା ନାହିଁ । ଅଉ ଗୋଟିଏ କଥା ହେଉଛି ଯେ, ରାଷ୍ଟ୍ର ସ୍ୱ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଶାସନତନ୍ତ୍ର ନିଜର ପ୍ରଚୁର ଆର୍ଥିକ ସମ୍ବଳ ଓ ସେବାରତ କର୍ମଚାରୀବର୍ଗଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଏହି ପ୍ରକାର ଶ୍ରେଷ୍ଠ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ନିର୍ମାଣରେ ସାହାଯ୍ୟ କରିପାରିବ । କିନ୍ତୁ ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟ ସ୍ତରରେ ଏହି ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ପୂରଣ କରିବା ପାଇଁ ସାମାଜିକ ସହଯୋଗ ଆବଶ୍ୟକ ଓ ଏଥିପାଇଁ ଭାଷା ଓ ଆଦର୍ଶର ଏକତା ଏକାନ୍ତ ଜରୁରୀ ଅଟେ । ଯଦି ଏହି ସ୍ଥିତି ଲୋକମାନଙ୍କର ଜୀବନର ସ୍ୱାଭାବିକ ରୂପରେ ବିକଶିତ ହୁଏ, କିନ୍ତୁ ଶାସନର ବଳ ପ୍ରୟୋଗ ହେତୁ ହୁଏ ନାହିଁ, ତେବେ ଏହା ଅତ୍ୟନ୍ତ ଲାଭଦାୟକ ଶକ୍ତି ଭାବେ କାର୍ଯ୍ୟ କରେ । (୩୩) ଏହି ପରିସ୍ଥିତିରେ ଜାତୀୟତାବାଦ ଓ ଗଣତନ୍ତ୍ର ପରସ୍ପରର ସହଯୋଗରେ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ପୂରଣ କରାଯାଇପାରେ ।

ଏଥିରେ କିଛି କ୍ଷତି ମଧ୍ୟ ହୋଇପାରେ । ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ବିକାଶକୁ ସାଧ୍ୟରୂପେ ଗ୍ରହଣକରି ଜାତୀୟତାବାଦ କେବଳ ସାଧନ ହେବାପାଇଁ ସର୍ବଦା ପ୍ରସ୍ତୁତ ନୁହେଁ । ବହୁଧା ଏହା ସ୍ୱୟଂ ଶିକ୍ଷାର ଚରମ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେବାପାଇଁ ଚାହେଁ ଓ ବ୍ୟକ୍ତି ଏହାର ସାଧନ ହୋଇଯାଏ । ବସ୍ତୁତଃ ବ୍ୟକ୍ତି ରାଷ୍ଟ୍ରସତ୍ତାର ଅଂଶ ମାତ୍ର ପାଏ ଓ ରାଷ୍ଟ୍ରସତ୍ତାରେ ନିଜକୁ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ହଜାଇ ଦେଇପାରେ (୩୪) । ସ୍ୱାଧୀନ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ବିକାଶ କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏହା ଲୋକମାନଙ୍କ ମନରେ କୌଣସି ବିଶିଷ୍ଟ ତତ୍ତ୍ୱ ପ୍ରତି ଭକ୍ତି ଓ ସେବା ଭାବନା ଜବରଦସ୍ତି ଲଦି ଦେଇ-ପାରେ । କ୍ଷୋଭର ବିଷୟ ଏହି ଯେ,ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟତା,ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟ ଦର୍ପରେ ବିକୃତ ହୋଇ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଲୋକଙ୍କ ଉପରେ ପ୍ରଭାବ ବଢ଼ାଇବାପାଇଁ ସାମ୍ରାଜ୍ୟବାଦୀ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ରୂପ ନେଇ ପାରେ ।

ବ୍ୟକ୍ତିବାଦର ଅତି ଜଘନ୍ୟ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାମୂଳକ ଲକ୍ଷଣର ଏହା ସ୍ୱେଚ୍ଛାପୂର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ଜାତୀୟତାର ସହଚର ହୋଇଯାଏ । ଏହିପରି ସଙ୍କୀର୍ଣ୍ଣ ଓ କୁଟିଳ ସ୍ୱାର୍ଥର ସହଗାମୀ ହୋଇଥିବାରୁ ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟତାର ଶିକ୍ଷା ଉଗ୍ର ଏବଂ ଅସୁସ୍ଥ ରାଷ୍ଟ୍ରବାଦକୁ ଜନ୍ମ ଦିଏ ।

ଉଲ୍ଲିଖିତ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସହିତ ଜାତୀୟତାର ବିରୋଧ ହେଉଥିବାର ଦେଖାଯାଏ । କେବଳ ଦଳଗତ ଭାବରେ ନୁହେଁ, ଦଳ ଦଳ ମଧ୍ୟରେ ମଧ୍ୟ ସାଂସ୍କୃତିକ ବିନିମୟର ଆଶା ଗଣତନ୍ତ୍ର ରଖେ । (୩୫) ସୁତରାଂ ଜାତୀୟ ଶିକ୍ଷା ଯଦି ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ହେବାକୁ ଇଚ୍ଛା କରେ, ତେବେ ଏହାକୁ ମଧ୍ୟ ଆନ୍ତର୍ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । କିନ୍ତୁ ଜାତୀୟ ରାଷ୍ଟ୍ର କ'ଣ ଏପ୍ରକାର ଆନ୍ତର୍ଜାତିକ ସହଯୋଗ ପାଇଁ ସମର୍ଥ କି ? ଏହା କ'ଣ, ଏ ପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରୋତ୍ସାହନ ଦେଇପାରିବ ଯଦ୍ୱାରା ଏହା ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟତା ଉପରକୁ ଉଠାଇନେଇ ଅନ୍ତର୍ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟତାର ଭାବନାରେ ଅନୁପ୍ରାଣିତ କରିବ ? କିମ୍ବା ଏପରି କୌଣସି ପ୍ରକାର ବିଶ୍ୱସଂସ୍ଥା ଗଠନ କରାଯିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ଅଛି କି ?— ଯେଉଁ ସଂସ୍ଥାର ହାତରେ ଶିକ୍ଷାର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସମର୍ପଣ କରାଯାଇ ପାରିବ ଓ ଯାହାକି ପ୍ରତ୍ୟେକ ମନୁଷ୍ୟ ମନରେ ଓ ହୃଦୟରେ ବିଶ୍ୱ-ଭାବନା ଉଦ୍ରେକ କରିପାରିବ । (୩୬) ପୁନଶ୍ଚ ଏ ପ୍ରକାର ବିଶ୍ୱ-ସଙ୍ଗଠନ ପ୍ରତି ଆମର କେଉଁ ଦାର୍ଶନିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ରହିଛି, ତାହା ଉପରେ ଅନେକ କଥା ନିର୍ଭର କରେ । ଏହା କ'ଣ ବିଭିନ୍ନ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଗୋଟିଏ ବିଶ୍ୱ ସମାଜ ବା ଆନ୍ତର୍ଜାତିକ ସଙ୍ଗଠନ ହେବ ? କିମ୍ବା ଗୋଟିଏ ବିଶ୍ୱରାଷ୍ଟ୍ର ବା ବିଭିନ୍ନ ରାଷ୍ଟ୍ରର ସହଯୋଗୀ ସଂସ୍ଥା ହେବ । ଦୁଇ ପ୍ରକାର ସଂସ୍ଥାର ସମର୍ଥକ ଅଛନ୍ତି । ଯେଉଁମାନେ ବିଭିନ୍ନ ରାଜ୍ୟକୁ ମିଶାଇ ବିଶ୍ୱ-ସଂସ୍ଥା ଗଠନ କରିବାର ପକ୍ଷପାତୀ, ସେମାନେ ପ୍ରଭୁ ସତ୍ତା ବା ସାର୍ବଭୌମତ୍ୱର ଏକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଓ ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ଏହି ସାର୍ବଭୌମତ୍ୱ ଅବିଭାଜ୍ୟ । ତେଣୁ ଏହାକୁ ବିଶ୍ୱସ୍ତରରେ ଫଳପ୍ରଦ କରିବାପାଇଁ ଏଥିରେ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ରାଜନୈତିକ ସଂସ୍ଥାକୁ ନିହିତ ରଖିବାକୁ ହେବ । ଯେଉଁମାନେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଅସ୍ତିତ୍ୱକୁ ରକ୍ଷାକରି ସେମାନଙ୍କର ପାରସ୍ପରିକ ସହଯୋଗର ବିଶ୍ୱସଂସ୍ଥା ନିର୍ମାଣ କରିବାର ପକ୍ଷପାତୀ ସେମାନେ ବହୁତ୍ୱବାଦୀ ପ୍ରଭୁସତ୍ତାର ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅନୁସାରେ ପ୍ରଭୁ ସତ୍ତା ଅନେକ ରାଜନୈତିକ ସଙ୍ଗଠନରେ ନିହିତ ଥାଏ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଏହି ସଙ୍ଗଠନ ନିଜର କିଛି ସତ୍ତା ବିଶିଷ୍ଟ କାର୍ଯ୍ୟପାଇଁ ଗୋଟିଏ ବିଶ୍ୱ ସଙ୍ଗଠନକୁ ଆଦର ନିଏ (୩୭) ମିଳିତ ଜାତିସଙ୍ଘର ଶିକ୍ଷା ବିଜ୍ଞାନ ସଂସ୍କୃତିମୂଳକ ସଙ୍ଗଠନ ବର୍ତ୍ତମାନ ଆନ୍ତର୍ଜାତିକତାର ଏହି ବହୁତ୍ୱବାଦୀ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉପରେ ଆଧାରିତ । କିନ୍ତୁ ଏହା ଦେଖିବାର କଥା ଯେ ଏହା ଯୁଦ୍ଧ-ରାକ୍ଷସକୁ ମୁକାବିଲା କରିବା ଓ ନିୟନ୍ତ୍ରିତ କରିବା ପାଇଁ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରିବ କି ନାହିଁ ।

---

(୩) ତୃତୀୟ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ଭାଗୀଦାର ହେବା ଅର୍ଥରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ପାଦଟୀକା

3. Benjamin R. Tucker, "Some Socialist and Anarchist Views of Education," Educational Review, 15 : 6-10, January, 1898.

4. G. B. Kelly, "Some Socialist and Anarchist Views of Education," Educational Review, 15 : 13-16, January, 1898.

5. Cyril E. M. Joad, Introduction to Modern Political Theory, (Oxford University Press, Fair Lawn, N. J, 1924) p. 106.

7. Herbert Spencer, Social Statics (D. Appleton & Company, Inc., New York, 1878), pp. 360-362, [First edition, 1850.]

8. Cf. Bertrand Russell, "Socialism and Education," Harper's Magazine, 151 : 446, September, 1025.

9. Thomas H. Briggs, The Great Investment (Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1930), p. 8.

10. Woodrow Wilson, The State (D. C. Heath and Company, Boston, 1889), p. 638.

11. John S. Brubacher, "The Public School : An Example of the New Social Order," School and Society, 44 : 761-768, December, 1936.

12. William E. Chancellor, Motives, Ideals, and Values in Education (Houghton Mifflin Company, Boston, 1907), p.254.

13. James P. Munroe, "Certain Dangerous Tendencies in Modern Education," Educational Review, 3 : 145-155 February, 1892.

14. John H. Ryan, "Limitations of Public Education," Religious Education, 22 : 582-585, June, 1927.

15. William H. Kilpatrick, "Thinking in Childhood and Youth." Religious Education, 23 : 132, February, 1928; Bertrand Russell, Education and the Modern World, (W.W. Norton and Company, Inc., New York, 1932,) pp.69-70; Nikolai Bukharin and Evgeni Preobrazhensky. The ABC of Communism (Workers' Party of America, Lyceum Literature Department, New York, 1921), pp. 233-234

16. Frank R. Paulsem, "Jurisprudence and Education" Educational Administration and Supervision, 43 : 65-82, February, 1957.

17. Charles N. Lischka, "Limitations of the Legislative Power to Compel Education," Catholic Educational Review, 27 : 22-23, January, 1929.
19. William H. Kilpatrick, "Religion in Education" The Issues, Progressive Education, 26 : 98-102, February, 1949.
20. Matthew 28 : 18-20 (Douay version of the Bible)
21. Pius XI, "Christian Education of Youth," Catholic Educational Review, 28 : 138-147, March. 1930.
24. Pierce v. Society of Sisters, 268 U. S. 510
25. William T. Harris, "The Separation of the Church from the Tax-Supported School," Educational Review, 26 : 222-235, October, 1903; George A. Coe, "Shall the State Teach Religion ?" School and Society, 51 : 129-133, February, 1940. See also Second Conference on the Scientific Spirit and Democratic Faith, The Authoritarian Attempt to Capture Education (King's Crown Press, New York, 1945), pp. 138-139; and William K. Frankena, "Public Education and the Good Life," Harvard Educational Review, 31 : 413-426, Fall, 1961.
26. Neil G. McCluskey, "Public Funds for Parochial Schools ? Yes," Teachers College Record, 62 : 49-56, October, 1960; R. Freeman Butts, "Public Funds for Parochial Schools ? No," Teachers College Record, 62 : 57-62, October, 1960.
27 People ex rel. McCollum v. Board of Education, 333 U. S. 203.
28. Everson v. Board of Education, 330 U. S. I.
29. Cf Minersville School District v. Gobitis, 310. U. S. 586 with West Virginia State Board of Education v. Barnette, 319 U. S. 624.
30. State v. Garber, 197 Kans, 567.
31. Engle v. Vitale, 370 U. S. 421.
32. John S. Mac Kenzie, Outlines of Social Philosophy (The Macmillan Company, New York, 1921), pp, 107-108.
33. John Dewey "Toward a National System of Education," Social Frontier, 1 : 9-10, June, 1935.
34. Giovanni Gentile, The Reform of Education (Harcourt, Brace & World, Inc., New York, 1922) P. 17.

36 Cf. George A. Coe, "The United Nations' Philosophy of Education," School and Society, 70 : 177-180, September, 1949.

37. William Stanley, B. Othanel Smith, and Kenneth D. Benne, "Progressive Essentialism in Education," Frontiers of Democracy, 9 : 211, April, 1943; Bertrand Russell, Education and the Modern World, pp, 26-27.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

Clarke, Fred : Essays in the Politics of Education (Oxford University Press, Fair Lawn, N. J., 1923), Chap 2.

Coe, George A. : Educating for Citizenship (Charles Scribner's Sons, New York, 1938), Chaps 3. 8, 10,

Cohausz, Otto : The Pope and Christian Education (Benziger Bros., Inc., New York, 1933.)

Deferrari, Roy J. (ed.) : Essays on Catholic Education in the United States (The Catholic University of America Press, Washington, D. C., 1942), pp. 25-66.

Gentile Giovanni : The Reform of Education (Harcourt, Brace & World, Inc., New York. 1922), Chap 1.

Hans, Nicholas A. : The Principles of Educational Policy (P. S. King and Staples. Ltd. London, 1933), Chaps. 1-3.

Huxyle Julian UNESCO : Its Purpose and Philosophy (Public Affairs Press, Washington, D. C., 1947).

International Institute : Educational Year book, 1929 (Teachers College, Columbia University, New York, 1930).

Kallen, Horace M. : The Education of Free Man (Farrar, strauss Cudahy' Inc, New York, 1949, Chaps. 12-13

Meiklejohn, Alexander : Education between Two worlds (Harpar & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1942), Chaps. 13, 20-21.

Sizer, Theodore R. : Religion and Public Education (Houghton Mifflein Company, Boston, 1967) Chaps. 1-3.

Smith, Houston : The Purposes of Higher Education (Harpar & Row, Publishers Incorporated, New York, 1955), Chap. 6.

—0—

ଦ୍ୱିତୀୟ ଭାଗ

ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ

ପଞ୍ଚମ ଅଧ୍ୟାୟ

ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ

ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟଦ୍ୱାରା ତିନୋଟି ମୁଖ୍ୟ କାର୍ଯ୍ୟ ସାଧିତ ହୁଏ ଏବଂ ସେଗୁଡ଼ିକ ଆଦର୍ଶଗତ ଅଟେ । ପ୍ରଥମତଃ ଏହାଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟା ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ହୁଏ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ କୌଣସି ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିବାକୁ ଗଲେ, କିମ୍ବା କୌଣସି ନୂତନ ବିଦ୍ୟାଳୟ-ଗୃହ ନିର୍ମାଣର ଯୋଜନା କଲେ କିମ୍ବା ବିଦ୍ୟାଳୟରେ କୌଣସି ନବନିଯୁକ୍ତି କରାଗଲେ, ପ୍ରଶ୍ନ ଆସେ, ଏସବୁ କାହିଁକି ? ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରାଯାଇ ନ ପାରିଲେ ବହୁ ବିକଳ୍ପ ପନ୍ଥାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ପଡ଼େ । ଏପରିକି ପରିବର୍ତ୍ତନର କଥା ନ ଥିଲେ ସୁଦ୍ଧା ପରମ୍ପରାକୁ ଆଶ୍ରୟ କରି ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟା କେଉଁ ଦିଗରେ ଚାଲିଛି ଏ ବିଷୟରେ ସଚେତନ ହେବା ବାଞ୍ଛନୀୟ । ନଚେତ ଶିକ୍ଷା ଯଦି ବସ୍ତୁତଃ ଯନ୍ତ୍ରବତ୍ ନ ହୁଏ, ନୀରସ ହୋଇଯିବାର ବିପଦ ରହିଛି ।

ଶିକ୍ଷା ଯଦି ଗୋଟିଏ ବିଶୃଙ୍ଖଳ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ପରିଣତ ହୋଇଯାଏ, ତେବେ ଯେଉଁ ଦ୍ୱିତୀୟ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାର କଥା ତାହାର ଗୁରୁତ୍ୱ ବଢ଼ିଯାଏ । ଲକ୍ଷ୍ୟ ଯେ କେବଳ ମାର୍ଗ-ଦର୍ଶନ ଦିଏ ତାହା ନୁହେଁ, ଏହା ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷାକୁ ରପାଣିତ କରେ । ଲକ୍ଷ୍ୟହିଁ ମୂଲ୍ୟବୋଧ, ଏବଂ ଯଦି ସେ ସବୁର ସମାଦର କରାଯାଏ ତେବେ କାର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ପାଦନ ପାଇଁ ଆବଶ୍ୟକ ଶକ୍ତି ପ୍ରୟୋଗ କରିବାକୁ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀକୁ ଏହା ପ୍ରେରଣା ଦିଏ । ଯେଉଁସବୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ମାର୍ଗଦର୍ଶନ ଦିଏ କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀକୁ କର୍ମପ୍ରବଣ କରେ ନାହିଁ, ସେସବୁ ଲକ୍ଷ୍ୟରୁ ଅର୍ଦ୍ଧେକ ଫଳପ୍ରଦ ହୁଏ ।

ପରିଶେଷରେ, ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାର ମୂଲ୍ୟାୟନ ପାଇଁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଆବଶ୍ୟକ ମାନଦଣ୍ଡ ଯୋଗାଇଥାଏ । ଶିକ୍ଷାୟତନ ବା ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ପ୍ରଗତିର ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନ କଲାବେଳେ ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ଲକ୍ଷ୍ୟପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ଦେବାକୁ ପଡ଼ିଥାଏ । ଲକ୍ଷ୍ୟାନୁସାରୀ ପ୍ରଗତିସାଧନ ଯଥାର୍ଥ ଅଟେ । ଅବଶ୍ୟ ଲକ୍ଷ୍ୟ ସ୍ୱୀକୃତ ହୋଇଥିଲେହେଁ ଯଥାଯଥ ନୁହେଁ ବୋଲି ପ୍ରମାଣିତ ହେବାର ସମ୍ଭାବନା ଅଛି । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ସଂକୀର୍ଣ୍ଣ ଓ ନିକଟତମ ଲକ୍ଷ୍ୟର ମୂଲ୍ୟାୟନ ପାଇଁ ସୁଦୂରପ୍ରସାରୀ ଓ ଚରମ ଲକ୍ଷ୍ୟସ୍ଥିର କରିବାକୁ ଆବଶ୍ୟକ ହୋଇପାରେ ।

ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟର ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ

ଏଠାରେ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଯେ, ଶିକ୍ଷାର ମାର୍ଗ ନିର୍ଦ୍ଦେଶକ ଏହାହିଁ ପ୍ରଧାନତଃ ବିଚାର୍ଯ୍ୟ । (୧) ଏହି ମାର୍ଗନିର୍ଦ୍ଦେଶନା କେଉଁଠୁ ଆସେ ? ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅଧ୍ୟାୟରେ ସୂଚିତ ହୋଇଥିବାର ଅନୁମାନ କରାଯାଇପାରେ । ଶିକ୍ଷା ଯଦି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ସାମାଜିକ ପରିବେଶରେ ସମ୍ପାଦିତ ହୁଏ, ତେବେ ସମାଜର ଆଦର୍ଶହିଁ ଯେ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ସ୍ଥିର କରିବ ଓ କରିବା ଉଚିତ ଏପରି ଆଶା କରିବା ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ନୁହେଁ କି ? ଏହାହିଁ ଯଥାର୍ଥ, କିନ୍ତୁ ଏହା ଶିକ୍ଷା-ଲକ୍ଷ୍ୟ ସୂତ୍ରପାତର ଆରମ୍ଭ ମାତ୍ର । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ପ୍ରଶ୍ନ କରାଯାଇଛି ଯେ ମନୁଷ୍ୟ ତଥା ନାଗରିକର ଗଠନ ଶିକ୍ଷାଦ୍ୱାରା କରାଯିବା ଉଚିତ କି ନାହିଁ । ପୂର୍ବର ଆଲୋଚନାରୁ ଏହା ପ୍ରତିପାଦିତ ହୁଏ ନାହିଁ ଯେ ଗୋଟିକର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଅନ୍ୟଟିକୁ ବିରୋଧ କରେ, କିନ୍ତୁ ଅନ୍ତତଃ ଏତିକି ସୂଚନା ମିଳେ ଯେ ସେସବୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ପ୍ରଧାନ ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଥାଇପାରେ । ତେବେ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ଯେ ସାମାଜିକ ପରିବେଶ ସହିତ ସମ୍ପୃକ୍ତ—ଏହା ବିନା ବିଚାରରେ କେବେହେଁ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇ ନ ପାରେ ।

ବଣିକ ସମିତି, ଶ୍ରମିକସଂଘ, ଶିକ୍ଷକ-ଅଭିଭାବକ ସଂସ୍ଥା ଆଦି ସମାଜରେ ଯେଉଁସବୁ ସଂଗଠନ ରହିଛି ସେମାନଙ୍କର ଆଶା, ଆକାଂକ୍ଷା ପ୍ରତି ବିଦ୍ୟାଳୟ ନିଃସନ୍ଦେହଭାବରେ କେବେହେଁ ଉଦାସୀନ ହୋଇପାରିବ ନାହିଁ । ଏହିସବୁ ଦିଗରୁ ଚାପ ପଡ଼ିଲେ ସୁଦ୍ଧା ଲକ୍ଷ୍ୟର ବାସ୍ତବ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହେବା ଉଚିତ । କେଉଁସବୁ ମୂଲ୍ୟ, ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରୂପେ ଅନୁସରଣୀୟ—ଇତ୍ୟାଦି ଲକ୍ଷ୍ୟ ନିରୂପଣ କରିବାକୁ ଶିଖିବା ଶିକ୍ଷାର ଅଙ୍ଗ ଅଟେ । ସୁତରାଂ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଓ ପାଠପ୍ରଣାଳୀ ନିର୍ବାଚନ କରିବାରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଯେପରି କେତେକାଂଶରେ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଥାଏ, ସେପରି ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ନିଜର ଲକ୍ଷ୍ୟ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବାରେ ରହିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ବାହାରେ ଅନ୍ୟ କୌଣସି ସୂତ୍ରରୁ ପୁରାପୂରି ପ୍ରସ୍ତୁତ ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ଯଦି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ ତେବେ ଏହା ଶିକ୍ଷାର ସ୍ୱରୂପରେ ପ୍ରତିକୂଳାଚରଣ କରିବ । (୨) ବାହ୍ୟ ସାମାଜିକ ପରିସ୍ଥିତିରୁ ଉପାଦାନ ସଂଗ୍ରହ କରି ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଫଳାଫଳ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବିଚାର କରାଯାଇ ପାରେ; କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାର ଆଦର୍ଶ ସେଥିରୁ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇ ପାରିବ ନାହିଁ ।

ଯଦି କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସମୟରେ ସମାଜ ଯେପରି ଅଛି ତାହାକୁ ଧରି ନିଆଯାଏ, ତେବେ ସେତେବେଳକାର ପ୍ରୌଢ଼ାବସ୍ଥାରେ ଦକ୍ଷତା "ଅନୁସାରେ" ଶିଶୁଙ୍କୁ ପାଳନ କରିବା ଶିଶୁ ଲାଳନପାଳନର ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେବ । ପ୍ରୌଢ଼ ସମାଜର ଚଳଣିରେ ଯାହା ସର୍ବୋତ୍ତମ

(୧) ଶିକ୍ଷା ଯେ ପ୍ରେରଣାଦାୟକ (motivator) ଓ ମୂଲ୍ୟାୟନର ମାନଦଣ୍ଡ ଏହା ଦ୍ୱାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଆଲୋଚିତ ହେବ ।

ତାହାହିଁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେବ । ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ସାଧନ ପାଇଁ ଶିଶୁବୟସର ଅଜ୍ଞତା ଓ ଅପରିପକ୍ୱତା ଦୂର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସ୍ୱଭାବତଃ, ଏପରି କ୍ଷେତ୍ରରେ, ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟସବୁ ବାହାରୁ ପ୍ରୌଢ଼ମାନଙ୍କଦ୍ୱାରା ସ୍ଥିର କରାଯାଏ; ଏଥିରେ ପିଲମାନଙ୍କର ପ୍ରାୟ କିଛି କରିବାକୁ ନ ଥାଏ, କିନ୍ତୁ ଚୁପଚାପ ସେସବୁ ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ସେମାନେ ମାନିନିଅନ୍ତି ଓ ତଦନୁସାରେ ନିଜକୁ ଗଢ଼ି ନିଅନ୍ତି ।

ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ, ପ୍ରଚଳିତ ସାମାଜିକ ପରିସ୍ଥିତି ଯଦି କାହାରିକୁ ଅଖାଡ଼ୁଆ ଲାଗିଲା ତେବେ ସମାଜର ସମସ୍ତ ଦୋଷ ଦୁର୍ବଳତା ଓ ସେସବୁକୁ ନିରାକରଣ କରିବାର ଉପାୟକୁ ମୂଳକରି ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରାଯାଇପାରେ । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ଶିଶୁବୟସର ଅପରି-ପକ୍ୱତା ଗୋଟିଏ ଜ୍ଞାନଶୂନ୍ୟ ଖଣ୍ଡପରି ନୁହେଁ, ଯେଉଁଥିରେ କି ଜ୍ଞାନ ଭର୍ତ୍ତି କରିଦେଲେ ଶିଶୁ ପ୍ରୌଢ଼ାବସ୍ଥାର ଜ୍ଞାନର ଅଧିକାରୀ ହୋଇପାରିବ । ଅଭିବୃଦ୍ଧି ପାଇଁ ଶକ୍ତିର ସଞ୍ଚାର କରିବାରେ ଅପରିପକ୍ୱତା ସହାୟକ ବୋଲି ମଣିବାକୁ ହେବ । ଶିଶୁର ବିକାଶରେ ଏହା ସହାୟକ; କ୍ଷତିକାରକ ନୁହେଁ ।

ପ୍ରୌଢ଼ଜୀବନର କେଉଁସବୁ ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ପ୍ରତିକୃତି (Patterns) କୁ ଅନୁସରଣ କରାଯିବ ତାହା ନାନା ଉପାୟରେ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରାଯାଇପାରେ । ସାମାଜିକ ସଂସ୍ଥାଗୁଡ଼ିକର ଐତିହାସିକ ବିଶ୍ଳେଷଣରୁ କେତେକେ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ବାହାର କରିବାକୁ ଚେଷ୍ଟା କରିଛନ୍ତି । ଅନ୍ୟ କେତେକେ ପ୍ରଚଳିତ ଜୀବନର ସମାଜତାତ୍ତ୍ୱିକ ବିଶ୍ଳେଷଣରୁ ସେସବୁ ବାହାର କରିଥିଛନ୍ତି । ପ୍ରଚଳିତ ଘଟଣାବଳୀ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ରଖି ଏକ ଦିଗରେ ଶିଶୁମାନଙ୍କର ଓ ଅନ୍ୟଦିଗରେ ପ୍ରୌଢ଼ମାନଙ୍କର କାର୍ଯ୍ୟପନ୍ଥାର ବର୍ଣ୍ଣନାମୂଳକ ବିଶ୍ଳେଷଣ ସେମାନେ କରିଛନ୍ତି । ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଶିଶୁମାନଙ୍କର ଯେଉଁସବୁ ଭ୍ରମପ୍ରମାଦର ସଂଶୋଧନ କରାଯିବାର କଥା ସେସବୁ ଗୋଟି ଗୋଟି କରି ଲିପିବଦ୍ଧ କରାଯାଇଅଛି; ଅଥଚ ଯେଉଁସବୁ ବିଭିନ୍ନ କାମଧନ୍ଦା ପ୍ରୌଢ଼ମାନେ କରୁଛନ୍ତି ସେଥିପାଇଁ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ସେସବୁ ଧନ୍ଦାର ବିଶ୍ଳେଷଣ କରାଯାଇଅଛି । ମନୁଷ୍ୟର ମୂଳ ପ୍ରକୃତିର ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ଅଧ୍ୟୟନ କରି ଯେଉଁମାନେ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ସ୍ଥିର କରିଛନ୍ତି ସେମାନଙ୍କର କାମ କେତେକାଂଶରେ ଭିନ୍ନ ।

ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ସ୍ଥିର କରିବାରେ ସମାଜତାତ୍ତ୍ୱିକ ବିଧିର ଗୋଟିଏ ତ୍ରୁଟି ରହିଛି ଓ ସେ ତ୍ରୁଟି ଏହାକୁ ପ୍ରମାଦପୂର୍ଣ୍ଣ କରୁଅଛି । ଯଥାସ୍ଥିତିରେ (Statusquo) ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ମନୋନିବେଶ କରାଯାଇଅଛି । ସମସାମୟିକ ସମାଜ ଯେଉଁସବୁ ମୂଲ୍ୟ ପ୍ରତି ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଏ, ସେଗୁଡ଼ିକର ସୁନ୍ଦର ବର୍ଣ୍ଣନା କରାଯାଏ; କିନ୍ତୁ ସମସାମୟିକ ସାମାଜିକ ମୂଲ୍ୟବୋଧ ଚିରସ୍ଥାୟୀ ହେବ, କିମ୍ବା ସଂଶୋଧିତ ହେବ କିମ୍ବା ଏପରିକି ମୂଳୋତ୍ପାଟିତ ହୋଇଯିବ, ଏ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କିଛି କୁହାଯାଏ ନାହିଁ, ସମାଜତତ୍ତ୍ୱ ଓ ଇତିହାସରେ କେବଳ ତଥ୍ୟ-ସଂଗ୍ରହ

କରାଯାଏ । ଯାହା ବାଞ୍ଛିତ ତାହା ସେଥିରୁ ଜଣାପଡ଼େ, କିନ୍ତୁ ଯାହା ବାଞ୍ଛନୀୟ, ଅର୍ଥାତ୍ ଯାହା ବାଞ୍ଛିତ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ତାହା ସେଥିରୁ ଜଣାପଡ଼େ ନାହିଁ । ଯାହା ଶ୍ରେୟ ତାହା ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବାକୁ ଯଦି ଇତିହାସ ଓ ବିଜ୍ଞାନକୁ ଛାଡ଼ି ଦିଆଯାଏ ତେବେ ଅତୀତ ଓ ବର୍ତ୍ତମାନ ନିକଟରେ ଭବିଷ୍ୟତ ଦାସସ୍ୱରୂପ ଅନୁବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇ ରହିବ ।

ଯଦି ବୈଜ୍ଞାନିକମାନେ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ଧାର୍ଯ୍ୟ କରନ୍ତି ତେବେ ସେ ବିଷୟରେ ସତର୍କ ରହିବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ବୈଜ୍ଞାନିକମାନଙ୍କୁ ସ୍ୱାଧୀନ ବଞ୍ଚିତ କରି ଲକ୍ଷ୍ୟ—ନିର୍ଣ୍ଣୟ କେବଳ ଦାର୍ଶନିକମାନଙ୍କ ହାତରେ ଛାଡ଼ି ଦେଇ ହେବନାହିଁ । ଯୁକ୍ତିଦୃଷ୍ଟିରୁ ବୈଜ୍ଞାନିକର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ଗ୍ରହଣ ନ କଲେହେଁ ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସେ ତାହା ଗ୍ରହଣ କରିବେ । ବୈଜ୍ଞାନିକ ବିଗ୍ରହରୁ ନ କରି ଦାର୍ଶନିକ ବିଗ୍ରହରୁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ତାଙ୍କ ମତ ପରିବେଷଣ କରନ୍ତୁ, ଏଥିପ୍ରତି ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରାଯିବା ଆବଶ୍ୟକ । (୩)

ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରିବାରେ ଦାର୍ଶନିକମାନଙ୍କର ମଧ୍ୟରେ ଘୋର ମତଭେଦ ରହିଛି । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ତଥ୍ୟାବଳୀର ଆଲୋଚନାରୁ ଲକ୍ଷ୍ୟଧାର୍ଯ୍ୟ କରିଦେବା ଠିକ୍ ହେବ ନାହିଁ, ସେଥିପାଇଁ ଲକ୍ଷ୍ୟ-ନିର୍ଣ୍ଣୟ ସମସ୍ୟାଟିକୁ ଦାର୍ଶନିକ ବିଗ୍ରହରୁ ନେଇ ପ୍ରଣାଳୀଗତ (methodological) ବିଗ୍ରହରେ ପରିଣତ କରିବାକୁ ହେବ । ଏହା କରିବା ପାଇଁ କେଉଁସବୁ ମୂଲ୍ୟ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ, କେଉଁ ସାମାଜିକ ପରିବେଶରେ ପ୍ରକୃତପକ୍ଷେ ଗ୍ରହଣୀୟ, ତାହା ବାହାର କରାଯାଏ ଓ ତଦୁପରେ ଶିକ୍ଷା ଲକ୍ଷ୍ୟ ସ୍ଥିର କରାଯାଏ, ଯଦ୍ୱାରା ଏହି ଗୋଷ୍ଠୀ ଏହାର ମୂଲ୍ୟବୋଧକୁ ଉପଲବ୍ଧି କରିପାରିବ । (୪) ପୂର୍ବ ସୂଚନାନୁସାରେ ଯେଉଁ ସାମାଜିକ ପରିସ୍ଥିତି ଅପେକ୍ଷାକୃତ ସ୍ଥିର, ସେଠି ଏହା ସହଜ ହୋଇପାରେ, କିନ୍ତୁ ସାମାଜିକ ପରିସ୍ଥିତି ଅନିଶ୍ଚିତ ହୋଇଥିବାରୁ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ଯେଉଁଠି ସ୍ଥିର ନୁହେଁ ସେଠି ଏହା ଆଦୌ ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ ।

ଲକ୍ଷ୍ୟ କିପରି କାମ କରେ

ଲକ୍ଷ୍ୟ କିପରି ଶିକ୍ଷାର ମାର୍ଗଦର୍ଶକ ହୁଏ, ଉକ୍ତ ଆଲୋଚନାରେ ଦୁଇଟି ପାର୍ଥକ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ହେବା ସର୍ବାଦୌ ଆବଶ୍ୟକ । ପ୍ରଥମତଃ ଲକ୍ଷ୍ୟ ବା ଅଭିପ୍ରାୟ, ଗୋଟିଏ ଜନ୍ମଗତ ଆବେଗ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ କିଛି ଅଟେ । ଏହାର ସୃଷ୍ଟି ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଆବେଗରୁ, କିନ୍ତୁ ଆବେଗାନୁଯାୟୀ କାର୍ଯ୍ୟ କଲେ ଯେଉଁ ସମ୍ଭାବ୍ୟ ଫଳ ଫଳିବ ତାହା ପୂର୍ବରୁ ସୂଚନା ଦେବାର ପ୍ରୟାସ ହେଲେ ହେଁ ଏହା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବା ଅଭିପ୍ରାୟର ଅଂଶୀଭୂତ ହୁଏ ନାହିଁ । ଦ୍ୱିତୀୟତଃ ଯେଉଁ ଆଶା ଆଗରୁ କରାଯାଇଥିଲା ବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସ୍ଥିର କରାଯାଇଥିଲା ସେ ତୁଳନାରେ ଶିକ୍ଷାର ପରିଣତି ବେଳେ ବେଳେ ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟଜନକ ହୋଇପାରେ । ଏହି କାରଣରୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପରିଣତି ବା ଫଳାଫଳଠାରୁ କିପରି ପୃଥକ୍ ବୁଝିବା ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକ ।

ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେଉଛି ପୂର୍ବୋଦୃଷ୍ଟିର ବିଷୟ, ଅଥଚ ପରିଣତି ପଶ୍ଚାତ୍‌ଦୃଷ୍ଟିର ବିଷୟ । ପୁଣି ଜଣେ କଅଣ ଶିକ୍ଷା କରେ ବା ଶିକ୍ଷା ଦିଏ, ତାହାହିଁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଓ ଶିକ୍ଷାରେ ବା ଶିକ୍ଷାଦାନରେ ଯେଉଁ ପ୍ରକୃତ ସଫଳତା ସେ ଅର୍ଜନ କରେ ତାହାହିଁ ପରିଣତି ବା ଫଳାଫଳ ସମସ୍ତରେ ଶେଷରେ ପରିଣତି ବା ଫଳାଫଳ ସହିତ ଶିକ୍ଷା ଜଡ଼ିତ ହେବା ସୁନିଶ୍ଚିତ, ଅବଶ୍ୟ ଏହି ଫଳାଫଳ ପଛରେ ପୂର୍ବକଳ୍ପିତ ଲକ୍ଷ୍ୟ ବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଥାଇପାରେ କିମ୍ବା ନ ଥାଏ ।

ଯେପରି ସାମାଜିକ ପୁନର୍ଗଠନରେ ଆବଶ୍ୟକ ହୁଏ; ସେପରି ଯଦି ଶିକ୍ଷା ଲକ୍ଷ୍ୟର ଅବିରତ ପୁନର୍ଗଠନରେ ବୁଦ୍ଧିକୁ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରାଯାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ଶିକ୍ଷାପରିଣାମ (Ends)ର ବ୍ୟବହାର ସମ୍ଭବତଃ ଅଧିକ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ହେବ । ବର୍ତ୍ତମାନର ଶିକ୍ଷାପ୍ରଚେଷ୍ଟା ଯୋଗୁଁ କେଉଁ ପରିମାଣ ବା ଫଳ ହେବ ବା ହେବା ଉଚିତ, ଏକଥା ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ଆଗରୁ ଦେଖିବାକୁ ଚେଷ୍ଟାକରେ; କେବଳ ଏତିକି ନୁହେଁ, ଏହି ଦୃଷ୍ଟି ଥରେ ଆସିଗଲେ ଏହା ଉଭୟ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କୁ ସେହି ଦିଗରେ ପରିଚାଳିତ କରେ । ପ୍ରଥମତଃ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ-ସିଦ୍ଧି ପାଇଁ ଯେଉଁ ସବୁ ଉପାୟ ଅଛି ସେ ସବୁକୁ ମନରେ ତଉଲିବା ପାଇଁ ସାହାଯ୍ୟ କରେ ଓ ଦ୍ୱିତୀୟତଃ କାହାପରେ କେଉଁ ପଦକ୍ଷେପ ନେଲେ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସାଧନ ସମ୍ଭବ ଏହାର ସୂଚନା ଦିଏ । ଲକ୍ଷ୍ୟ ରଖିବା, ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରଖି କାମ-କରିବା, ଅତୀତର ଦୃଷ୍ଟିରେ ଭବିଷ୍ୟତର ଘଟନାବଳୀକୁ ବିଚାର କରିବା; ଏସବୁ ଯାହା, ବୁଦ୍ଧିର ସହିତ କାମ କରିବା ତାହା ।

ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ନମ୍ୟ ହେବ ବା ଅନମ୍ୟ ହେବ—ଏହା ଅନ୍ୟ ଏକ ସମସ୍ୟା, ଅର୍ଥାତ୍ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ଚଳନ୍ତ ଅଭିଜ୍ଞତାରୁ ଜାତ ହୁଏ କିମ୍ବା ଏହା ତାହାର ବାହ୍ୟ ବିଷୟରୂପେ ଧରାଯାଏ । ମଧ୍ୟଯୁଗୀୟ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ (Scholastic Educational Philosophy) ଶେଷୋକ୍ତ ଭାବନାର ପକ୍ଷପାତୀ । ଏହି ବିଚାରରେ ଅଭିଜ୍ଞତାର ହ୍ରାସବୃଦ୍ଧି ଏତେ ବେଶୀ ହୁଏ ଯେ ଏହା ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟର ଜନନୀ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ଏହି ଅସ୍ଥିରତାରୁ ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟର ସୃଷ୍ଟିହୁଏ ତାହା କ୍ୱଚିତ୍ ଦୃଢ଼ ହୁଏ ଓ ଶିକ୍ଷାପ୍ରକ୍ରିୟାର ସଫଳ ପରିଚାଳନା କରିପାରେ । ଅଭିଜ୍ଞତାର ବାହାରେ ଓ ଏହା ଉପରେ ଯେଉଁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ରହିବ ତାହାହିଁ ଆବଶ୍ୟକ । ଅଭିଜ୍ଞତାର ବାହାରେ ରହିଲେ ଏହା ନିଶ୍ଚିତ ଓ ଏହାର ଉପରେ ରହିଲେ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶଭାବରେ ଏହା ନିଖୁଣ ହୋଇପାରେ ।

ବିପରୀତ ଦୃଷ୍ଟି ହେଉଛି ଯେ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ଅଭିଜ୍ଞତାରୁ ନିସୃତ ହେବ, ଗତିଶୀଳ ପରିବେଶର ଆବଶ୍ୟକତାକୁ ମେଣ୍ଟାଇବା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ସତତ ପୁନଃନିର୍ମିତ ହେବ ଓ ତେଣୁ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଆସୁଛି । ଶିକ୍ଷକ ବା ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଏ ପ୍ରକାର ଲକ୍ଷ୍ୟରୁ ଏହି ଉପକାର ପାଆନ୍ତି ଯେ ଯେଉଁ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଚାଲିଛି ତାହା ସହିତ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଯେ ସମ୍ପର୍କିତ ଏହା ସେ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷଭାବରେ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି । ଅନ୍ୟ କାହାର ନୁହେଁ, ନିଜ ସମସ୍ୟା ସମାଧାନର

ଯେ ସନ୍ଧାନ, ଏହା ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ । ତେଣୁ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ଯେ କେବଳ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ-କେନ୍ଦ୍ରିକ ତାହା ନୁହେଁ, ଏହା ମଧ୍ୟ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ।

ପରିଣାମ ଓ ପନ୍ଥା ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ପରସ୍ପର ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି, ଏହାକୁ କେନ୍ଦ୍ରକରି ଏହି ଦୁଇ ଦୃଷ୍ଟି କୋଣ ମଧ୍ୟରେ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଥିବାର ଅନୁମାନ କରାଯାଏ । (୫) ଶେଷୋକ୍ତ ବା ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଦୃଷ୍ଟି କୋଣ ଅନୁସରେ ପନ୍ଥାଦ୍ୱାରା ପରିମାଣ ସହଜସାଧ୍ୟ ହୁଏ ଓ ତେଣୁ ପନ୍ଥାର ବିନା ବିଚାରରେ ପରିଣାମ ବୁଦ୍ଧିମତ୍ତା ସହକାରେ ସ୍ଥିର କରାଯାଇ ନ ପାରେ । ଅଧିକନ୍ତୁ ପରିଣାମ ଥରେ ସାଧିତହେଲେ ଦୂରତର ପରିଣାମର ସନ୍ଧାନରେ ଏହା ପନ୍ଥା ବା ସାଧନରେ ପରିଣତ ହୋଇଯାଏ । ଏହାକୁ ଭିନ୍ନ ଭାବରେ କୁହାଯାଇପାରେ ଯେ ଶିକ୍ଷଣର ସମୀପ ଦିଗ ପ୍ରତି ପନ୍ଥାର ସମ୍ପର୍କ ଥାଏ । ଅଥଚ ଏହାର ସୁଦୂର ଦିଗ ପ୍ରତି ପରିଣାମର ସମ୍ପର୍କ ଥାଏ । ପୂର୍ବୋକ୍ତ ବା ସାରଭୂତ (Essentialist) ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଅନୁସାରେ ପରିଣାମ ଯେତେ ଦୁଷ୍ପ୍ରାପ୍ୟ ହେଉଥାଉନା କେ ଓ ଏହାର ପ୍ରାପ୍ତିପାଇଁ ଏହା ଉଦ୍ଭାବନ ଯେତେ କଠିନ ହେଉଥାଉନା କେ ଏହା ଉପଯୁକ୍ତ ଓ ବିଶ୍ୱାସଯୋଗ୍ୟ ।

ବେଳେବେଳେ, ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ଯେ ବାହ୍ୟିକ, ଏହା ମୂଳରେ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ଅପେକ୍ଷା ସାମାଜିକ ବିଚାର ରହିଛି । ଯେଉଁ ଲକ୍ଷ୍ୟଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ପରିଚାଳିତ ହେବେ, ତାହାର ଉତ୍ପତ୍ତିସ୍ଥଳ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ନିଜେ ନ ହୋଇ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଏପରିକି ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଲକ୍ଷ୍ୟ ତାଙ୍କର ନିଜର ନ ହୋଇ ତାଙ୍କ ଉପରସ୍ଥ ପ୍ରଶାସକଙ୍କର ହୋଇପାରେ । ଗୋଟିଏ ଉପଯୁକ୍ତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ନିର୍ବାଚନ କରିବା ବିଷୟରେ ତଳେଥିବା ଜଣକର କଳ୍ପିତ ଅଯୋଗ୍ୟତା ଓ ଉପରେ ଥିବା ଜଣକର ଉନ୍ନତ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଉପରେ କର୍ତ୍ତୃପକ୍ଷଙ୍କର ଏତାଦୃଶ ଉଚ୍ଚୋଚ ପରମ୍ପରା ସାଧାରଣତଃ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଥାଏ । ବିଶେଷତଃ ଯେଉଁଠି ଲକ୍ଷ୍ୟଟି ସୁନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଓ ବାହ୍ୟିକ ଏବଂ ଯେଉଁମାନେ ଉଚ୍ଚୋଚ ପରମ୍ପରାର ନିମ୍ନରେ ଅଛନ୍ତି ସେମାନେ ଏହି ଲକ୍ଷ୍ୟର ମହତ୍ତ୍ୱ ହୃଦୟଙ୍ଗମ ନ କରନ୍ତୁ ପଛକେ ଏହା ଉପରେ ଜୋରଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ଏହା

(୫) Lawrence G. Thomas, "The Meaning of 'Progress' in Progressive Education", Educational Administration and Supervision, 32 : 385-400, October, 1946. ଏହି ସମ୍ପର୍କର ଭାଷାତାତ୍ତ୍ୱିକ ବିଶ୍ଳେଷଣ ପାଇଁ ଦେଖନ୍ତୁ, C. J. B. Macmillan and James E. Mc Clellan, " Can and Should Means-Ends Reasoning Be Used in Teaching ?" Studies in Philosophy of Education, 5 : 375-406, Fall, 1967.

ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ସାମାଜିକ ଦର୍ଶନ ଅଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ବୋଲି କେତେକେ ଦୋଷାରୋପ କରନ୍ତି । ଅଳ୍ପ କେତେଜଣ ଅଧିକାଂଶଙ୍କର ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ବାଛି ନିଅନ୍ତି । ତଥାପି ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ କ'ଣ ହେବ ତାହାହିଁ ବିଚାର୍ଯ୍ୟ । ଲକ୍ଷ୍ୟ-ନିର୍ବାଚନରେ ସେମାନଙ୍କ ପରାମର୍ଶ ନିଆ ନ ଯାଉ ପଛକେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବିଷୟରେ ଅଧିକାଂଶ ନିଶ୍ଚିତ ହେବାକୁ ଭଲ ପାଆନ୍ତି ବୋଲି କେତେକଙ୍କର ଧାରଣା । ଅଳ୍ପ କେତେଜଣଙ୍କର ନିଷ୍ପତ୍ତି କ'ଣ ଏତେ ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ହେଲା ଯେ ଏହାର ଦାୟିତ୍ୱ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ଉପରେ ଲଦିଦେଇ ହେବ ବୋଲି କେତେକ ମଧ୍ୟ ପ୍ରଶ୍ନ କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଧରନ୍ତୁ, ତାହା ମାନି ନିଆଗଲା ଓ ଏହା ବି ଧରି ନିଆଗଲା ଯେ ଅଳ୍ପ କେତେଜଣ ଯାହା ବାଛିବେ ତା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକାଂଶ ଲୋକ ନିକୃଷ୍ଟ ଲକ୍ଷ୍ୟ ବାଛିବେ; ତଥାପି ଆଦୌ ନ ବାଛିବା ଅପେକ୍ଷା, ଅଧିକାଂଶ ଲୋକ ସେମାନଙ୍କ ଲକ୍ଷ୍ୟ ସ୍ଥିର କରନ୍ତୁ ଓ ଭୁଲଭଟକାରୁ ଶିଖନ୍ତୁ ବୋଲି ପସନ୍ଦ କରିବେ ।

ଶିକ୍ଷା-ଲକ୍ଷ୍ୟ କିପରି ଭାବରେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ସାହାଯ୍ୟ କରିବ ସେ ବିଷୟରେ ଯେଉଁ ମତାନୈକ୍ୟ ହେଉଛି ତାହାର ଆଲୋଚନା ଆହୁରି କରାଯାଇପାରେ । ଗୁଣାତ୍ମକ ଦିଗ ଛଡ଼ା ଲୌକିକ ଦିଗରୁ ମଧ୍ୟ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ ରହିଛି । ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କ ଲକ୍ଷ୍ୟର ସମ୍ପର୍କ ବର୍ତ୍ତମାନ ସମୟ ସହିତ ରହିବ କି ? କିମ୍ବା ସୁଦୂର ଭବିଷ୍ୟତ ସହିତ ରହିବ କି ? ବିଦ୍ୟାଳୟ ଜୀବନ ହେବ ନା ଜୀବନପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହେବ ?

ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର କରିବାକୁ ଗଲେ, ଗୋଟିଏ ବିଷୟରେ ସର୍ବସାଧାରଣ ସମ୍ମତି ସମ୍ଭବତଃ ମିଳିବ—ଏହି ସମସ୍ୟାଟି ଦୁଇଟି ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ଗୋଟିକର ବ୍ୟାପାର ନୁହେଁ । ବର୍ତ୍ତମାନ ଓ ଭବିଷ୍ୟତ ଏହି ଉଭୟ କାଳକୁ ବିବେଚନା ସଂଯତ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଅଟେ । ବର୍ତ୍ତମାନ ଓ ଭବିଷ୍ୟତ ମଧ୍ୟରେ ଅଥବା ବାଲ୍ୟାବସ୍ଥା ଓ ପ୍ରୌଢ଼ାବସ୍ଥା ମଧ୍ୟରେ କୌଣସି ସୂକ୍ଷ୍ମାତିସୂକ୍ଷ୍ମ ବିଭାଜନ ନାହିଁ, ଏହା ସ୍ୱୀକାର କଲେ ଏହା ସହଜରେ ସମ୍ଭବ ହେବ । ବର୍ତ୍ତମାନ ମୁହୂର୍ତ୍ତରୁ ଅଲକ୍ଷିତ ଭାବରେ ଭବିଷ୍ୟତ ଜନ୍ମଲାଭ କରୁଥିବାର ଦେଖିବାକୁ ହେବ । ସେହିପରି ବାଲ୍ୟାବସ୍ଥା ଓ ପୌଢ଼ାବସ୍ଥା ମଧ୍ୟରେ ବିକାଶର ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି । ଏହି ଦୁଇ ଅବସ୍ଥା ମଧ୍ୟରେ ଗୋଟିଏ ପାର୍ଥକ୍ୟ ସୃଷ୍ଟି କରୁଥିବା ସୀମାରେଖାକୁ ଯଦି ସ୍ୱୀକାର କରାଯାଏ, ତେବେ ଉଭୟ ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିଏ ଅବସ୍ଥାକୁ ଜାଣିଶୁଣି ଅବହେଳା କରାଯାଉଛି ଓ ଏଥିରେ ବିପଦ ରହିଛି । ବର୍ତ୍ତମାନର ଜୀବନରେ ଯୋଗଦାନ ଓ ପରବର୍ତ୍ତୀ ଘଟଣାବଳୀ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ, ଉଭୟର ଯଥାଯଥ ମିଶ୍ରଣ ହିଁ ଶିକ୍ଷା ନାମରେ ଅଭିହିତ ।

କିନ୍ତୁ ଏହି ମିଶ୍ରଣରେ ସେ ସବୁ ଉପାଦାନର କେତେ ଅନୁପାତ ରହିବ ? ସମ୍ଭବତଃ ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ନିର୍ଭର କରୁଛି, ଶିକ୍ଷାବିତ୍‌ଙ୍କର ବାଲ୍ୟାବସ୍ଥା ଓ

ପ୍ରୌଢ଼ାବସ୍ଥାର ଆପେକ୍ଷିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ଉପରେ । ପ୍ରୌଢ଼ାବସ୍ଥାର ଗୁରୁତ୍ୱ ବେଶୀ ବୋଲି କେତେକ ମହଲରେ ଦୃଢ଼ ବିଶ୍ୱାସ ରହିଛି । ଶିଶୁମାନେ ସମାଜର ପୁରାପୁରି ସଭ୍ୟ ହୋଇ ନାହାନ୍ତି, ସେମାନେ ସମାଜରେ ପ୍ରବେଶ ପାଇଁ କେବଳ ପ୍ରାର୍ଥୀ; ତେଣୁ ବାଲ୍ୟାବସ୍ଥାକୁ ପସନ୍ଦ କରି ଯାଏନାହିଁ । ଶୈଶବର ଆଗ୍ରହ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ନ ଦେଇ ପ୍ରୌଢ଼ାବସ୍ଥା ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତି ଉପରେ ଧ୍ୟାନ ଦେବା ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ବୋଲି ଘୋଷଣା କରି ଯାଇଥାଏ । ଯଦି ମନୁଷ୍ୟର ଜୀବନ-କାଳ ସତୁରି ବର୍ଷ ବୋଲି ଧରାଯାଏ; ତେବେ ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଥମ ପନ୍ଦର ବା କୋଡ଼ିଏ ବର୍ଷରେ ପରବର୍ତ୍ତୀ ପଚାଶ ବର୍ଷ ପାଇଁ ମୁଖ୍ୟତଃ ବ୍ୟାପୃତ ରହିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଅଧିକାଂଶ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଏପରିକି ପ୍ରୌଢ଼ାବସ୍ଥା ମଧ୍ୟ ଆମର ଜୀବନ ଯାତ୍ରାରେ ଅବସ୍ଥା ମାତ୍ର । ସୁତରାଂ ଶିକ୍ଷା ଯେ ପ୍ରସ୍ତୁତି, ଏହି ଚରମ ଲକ୍ଷ୍ୟହିଁ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇ ଥାଏ ।

ଏହି ମତବାଦର ବିରୁଦ୍ଧାଚରଣରେ ଯେଉଁମାନେ ଶୈଶବ ଓ ବର୍ତ୍ତମାନ ସମୟର ଦାବିକୁ ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି ସେମାନଙ୍କ ମତର ଆଲୋଚନା କରାଯାଇ ପାରେ । (୬) ଯଦି ଶିକ୍ଷାହିଁ ଅଭିବୃଦ୍ଧି ହୁଏ, ତେବେ ଏହା ଭବିଷ୍ୟତ ଦିଗରେ ପ୍ରଭାବିତ ହେବା ସ୍ୱାଭାବିକ । ତେଣୁ ଭବିଷ୍ୟତ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେବାରେ ଭୁଲ ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ଭବିଷ୍ୟତ ଯେ ବର୍ତ୍ତମାନ ପ୍ରୟାସର ଉତ୍ପତ୍ତିସ୍ଥଳ, ଏଇଥିରେ ଭୁଲ ହେଉଛି । ବର୍ତ୍ତମାନ ସମୟରେ ଅଭିବୃଦ୍ଧି ହେଉଅଛି । ଏଣୁ ବର୍ତ୍ତମାନର ଗର୍ଭରୁ ନିହିତ ଅଭିବୃଦ୍ଧି କରାଇବା ଶିକ୍ଷାର ଚରମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଓ କାର୍ଯ୍ୟ । ଏ ସବୁ କାରଣରୁ ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ସମର୍ଥକଗଣ ଶୈଶବର ତତ୍କାଳୀନ ଆଗ୍ରହ ଓ ସାମର୍ଥ୍ୟ ଉପରେ ଜୋର ଦିଅନ୍ତି । ସେପରି ସ୍ଥଳରେ ଭବିଷ୍ୟତ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତି କେବଳ ଗୌଣ ଉତ୍ପାଦ (byproduct) ହୁଏ । ବର୍ତ୍ତମାନ ସମୟରେ ଯେଉଁ ଅଭିବୃଦ୍ଧି ଘଟେ ତାହା ଭବିଷ୍ୟତରେ ବୃଦ୍ଧି ଲାଭ କରିବା ପାଇଁ ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବାକୁ ହେବ । ଫଳତଃ ଯେଉଁସବୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ବା ମୂଲ୍ୟ କାଳସ୍ରୋତରେ ଏତେଦୂର ସ୍ଥଗିତ ହୋଇଥାଏ, ସେ ସବୁ ଯେତେ ଅଭ୍ରାନ୍ତ ହେଲେ ସୁଦ୍ଧା କେବଳ ଏହି ଦୂରବର୍ତ୍ତିତା ହେତୁ ଶିଶୁର ଦୃଢ଼ୋତ୍ପତ୍ତି ଶକ୍ତିର ଉପଯୋଗ କରିପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ଏତଦ୍ୱାରା ସାମାଜିକ ବୈଚିତ୍ର୍ୟର ଦୀର୍ଘସ୍ଥାୟୀ ମୂଲ୍ୟର ଅବହେଳା କରିବାର ସେମାନଙ୍କର ଇଚ୍ଛା ନ ଥାଏ,ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଶିଶୁର ଉତ୍ତେଜନା (Drive) ତା'ର ହସ୍ତିନ ବୟସକୁ ଠେଲି ରଖିବାରେ କର୍ମକୁଶଳତା ଠିକଏ ବି କମି ନ ଯାଉ, ବରଂ ଦିଗ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣରେ ଦୃଢ଼ତା ଟିକଏ କମୁ ପଛକେ । ତଦନୁସାରେ ଜୀବନ, ଏବର ଓ ଏଇଠିକାର ଜୀବନ, ସ୍କୁଲ କଲେଜର ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେବା ଉଚିତ, ସେଥିପାଇଁ କେବେହେଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରି ହେବ ନାହିଁ; ଘଟଣାପେକ୍ଷ ଦୁନିଆରେ ସ୍ଥଗିତ ମୂଲ୍ୟବୋଧ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରି ଶିକ୍ଷାବିତ୍ତ ନିଶ୍ଚିତ ହୋଇ ରହିପାରିବେ ନାହିଁ, କାରଣ ସେ ସବୁ ମୂଲ୍ୟବୋଧକୁ ହାସଲ କରିବା ପୂର୍ବରୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣରୂପେ ସେମାନଙ୍କର ପୁନଃ ପରିମାପ କରାଯାଇ ପାରେ । ବସ୍ତୁତଃ ଆଜି ଯେଉଁଠି ପରିବର୍ତ୍ତନମାନ ସଂଘଟିତ ହେଉଛି ସେଥିପ୍ରତି ଶିକ୍ଷକ ଦୃଷ୍ଟିଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ବର୍ତ୍ତମାନର ମଂଜ୍ଞାହିଁ ସର୍ବଦା ବର୍ତ୍ତମାନ; ଏହାକୁ ସମୟର କ୍ଷୁରଧାର

ପରି ସବୁ ଖଣ୍ଡ ଭାବେ କଳନା କରାଯାଇ ନ ପାରେ କିନ୍ତୁ ଏହାକୁ ସମସ୍ତର ଅନନ୍ତ ବିସ୍ତୃତିରୂପେ ବିବେଚନା କରାଯାଇପାରେ । ଏହି ଅନନ୍ତ ବିସ୍ତୃତି ସତତ ଅତୀତରୁ ଉଦ୍‌ଭୂତ ହେଉଅଛି ଏବଂ ଭବିଷ୍ୟତ ସନ୍ଧିତ ଅଳକ୍ଷିତରେ ଲୀନ ହେଉଅଛି ।

ଶିକ୍ଷାର ସମୀପ ଲକ୍ଷ୍ୟ

ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଆଲୋଚନାରେ କେତେକ ଆପତ୍ତି ଦର୍ଶାଯାଇଅଛି । ଏହି ଆପତ୍ତିର ମୂଳକଥା ହେଉଛି ଯେ ଶିକ୍ଷାପରି ଗୋଟିଏ ଅମୂର୍ତ୍ତ ଭାବନାର ଏପରି ଲକ୍ଷ୍ୟ ହୋଇପାରିବ ନାହିଁ, ଯାହାକୁ କି କେବଳ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ, ଶିକ୍ଷକ ଓ ଅଭିଭାବକ ପ୍ରମୁଖ ବ୍ୟକ୍ତି ହାସଲ କରିପାରିବେ । ଏହି ସୂକ୍ଷ୍ମ ପାର୍ଥକ୍ୟର ଅସଲ କଥା ହେଉଛି, ଯେଉଁଥିରେ ଲୋକମାନେ ସମ୍ପୃକ୍ତ ସେ ପ୍ରକାର ବାସ୍ତବ ପରିସ୍ଥିତିରୁହିଁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ସୃଷ୍ଟ ହୁଏ । ସୁତରାଂ ପରିସ୍ଥିତି ଅନୁଯାୟୀ ମାପିଚୁପି ଲକ୍ଷ୍ୟ ସ୍ଥିର କରିବାକୁ ହେବ; ଲକ୍ଷ୍ୟର ତାଲିକା ଆଗରୁ ଦେଇହେବ ନାହିଁ । ଗୋଟିଏ ପରିସ୍ଥିତି ନ ଉପୁଜିବା ଯାଏଁ ଲକ୍ଷ୍ୟ କଅଣ ଜାଣି ହେବ ନାହିଁ । ଆମ ପର୍ଯ୍ୟବେକ୍ଷଣକୁ ପରିଚାଳିତ କରିବାର ଓ ଗୋଟିଏ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ ଯୋଜନାକୁ ଶେଷରେ ସ୍ଥିର କରିବାର ଉପାୟ ରୂପେ ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ସ୍ଥିର କରାଯାଇଥାଏ । ଫଳତଃ ଶିକ୍ଷାର ତାତ୍‌କ୍ଷଣିକ ବା ସମୀପ ଲକ୍ଷ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ଏତେ ଅଧିକ ଯେ ଗଣିବା ଅସମ୍ଭବ ।

ଲକ୍ଷ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଏହିସବୁ ଅଡୁଆ ଭିତରେ ଆବଶ୍ୟକ ହେଉଛି, କେତେକ ଉପାୟ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେଉଁସବୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଗ୍ରହଣ କରିବୁଁ ସେ ସବୁ ସୁବ୍ୟବସ୍ଥିତ କି ନାହିଁ କହିପାରିବା, ଆହୁରି ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଅଗ୍ରାଧିକାର ଅଛି, ତାହା ମଧ୍ୟ କହିପାରିବା । ଲକ୍ଷ୍ୟସବୁ ସନ୍ତୁଳିତ କି ନାହିଁ ଏହାର ପରୀକ୍ଷା ଅଧିକ ସମାବେଶୀ (inclusive) ବା ମଧ୍ୟବର୍ତ୍ତୀ ଲକ୍ଷ୍ୟ ପ୍ରସଙ୍ଗରେ କରିହେବ । ଉଦାର (liberal) ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ, ଏହାର ଉଦାହରଣ; ବିଶେଷତଃ ଯେଉଁଥିରେ ପୂର୍ଣ୍ଣାଙ୍ଗ ମନୁଷ୍ୟର ଭାବନା ଅର୍ଥାତ୍ ଯେଉଁଠି ମନୁଷ୍ୟର ଦୈହିକ, ନୈତିକ, ବୌଦ୍ଧିକ ଓ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ବିକାଶ ଘଟିଅଛି, ଏବଂ ତାହା ଯୁଗେ ଯୁଗେ ଚଳି ଆସୁଛି । ପୁନଶ୍ଚ ହର୍ବାର୍ଟ୍ ସ୍ପେନସାର ତାଙ୍କର " କେଉଁ ଜ୍ଞାନ ସର୍ବାଧିକ ଉପାଦେୟ ?" (What Knowledge Is Most Worth ?) ଶୀର୍ଷକ ପ୍ରଖ୍ୟାତ ପ୍ରବନ୍ଧରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଜୀବନଯାପନ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପରିମାଣ କଅଣ ହେବ ତାହାମାନ ତାଲିକା କରିଥିଲେ । ଏହାର ଉନ୍ନତି ପାଇଁ ତାଙ୍କ ପରେ ବହୁ ଉଦ୍ୟମ କରାଯାଇଅଛି । ଜାତୀୟ ଶିକ୍ଷା ସଂସ୍ଥା ଦ୍ୱାରା ନିଯୁକ୍ତ ଗୋଟିଏ ଆୟୋଗ "ଶିକ୍ଷାର ମୁଖ୍ୟନୀତି" (Cardinnl Principles of Education) ପ୍ରଣୟନ କରିଥିଲେ ଓ ତାହାହିଁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଜୀବନଯାପନର ପରିକଳ୍ପନା ରୂପେ ସର୍ବଜନ ଗୃହୀତ ହେବାର ଅନୁମାନ

କରାଯାଏ । (ଡ଼) ଏହି ନୀତିଗୁଡ଼ିକର ସାରାଂଶ ସାତଗୋଟି ଶିରୋନାମାରେ ବର୍ଣ୍ଣିତ ହୋଇଅଛି; (୧) ସ୍ୱାସ୍ଥ୍ୟ; (୨) ମୌଳିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାଗୁଡ଼ିକର ବିଶେଷ ଭାବେ ଲିଖନ, ପଠନ ଓ ଗଣିତର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ଷମୀକରଣ; (୩) ଆଦର୍ଶ ପାରିବାରିକ ଜୀବନ; (୪) କାମଧନ୍ଦା; (୫) ନାଗରିକର କାର୍ଯ୍ୟ; (୬) ଅବସର ସମୟର ସଦୁପଯୋଗ ଓ (୭) ନୈତିକ ଚରିତ୍ର । ଧର୍ମ ଏହି ତାଲିକାରୁ ବାଦଯିବା ଉଲ୍ଲେଖନୀୟ । ଏହା ହୋଇପାରେ ଯେ ଏହାର ପ୍ରଣେତାବର୍ଗ ଧର୍ମକୁ ନୈତିକ ଚରିତ୍ରର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ବୋଲି ଭାବିଥିଲେ, କିମ୍ବା ସର୍ବସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟ, ଯେଉଁଥିରେ ଧର୍ମଶିକ୍ଷାର ସ୍ଥାନ ସାଧାରଣତଃ ନାହିଁ, ସେ ପ୍ରକାର ବିଦ୍ୟାଳୟର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ପାଇଁ ଏହି ତାଲିକା ପ୍ରସ୍ତୁତ କରାଯାଇଥିଲା । ଉଭୟ ପକ୍ଷରେ ଧର୍ମକୁ ଏହି ତାଲିକାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିଦେଲେ ଏହା ମୋଟାମୋଟି ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଓ ସନ୍ତୋଷଜନକ ହେବ ।

ଅଗ୍ରାଧିକାର ସମ୍ପର୍କରେ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଓ ମୂଲ୍ୟବୋଧ ମଧ୍ୟରେ କି ସମ୍ପର୍କ ଅଛି ତାହା ବିଚାର କରିବାର କଥା । ଧରନ୍ତୁ, ଜଣେ ଛାତ୍ର ଜାଣିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି, ସେ ବିଦ୍ୟାଧ୍ୟୟନ କିମ୍ବା କ୍ରୀଡ଼ା କସରତ, କେଉଁଥିରେ ଉତ୍କର୍ଷ ସାଧନ ପାଇଁ ଧ୍ୟାନ ଦେବେ ? କୌଣସି ମଧ୍ୟବର୍ତ୍ତୀ ଲକ୍ଷ୍ୟ, ଯଥା : ସେ ଜୀବନରେ କେଉଁ ବୃତ୍ତି ଗ୍ରହଣ କରିବେ, ତା ଉପରେ ଏହାର ଉତ୍ତର ନିର୍ଭର କରିପାରେ । ଯଦି ଜୀବନରେ ଖେଳୁଆଡ଼ ହୋଇପାରିବାର ପ୍ରବୃତ୍ତି ସେ ଛାତ୍ର ଜଣଙ୍କର ଥିବ, ତେବେ ସେ ବିଦ୍ୟାଧ୍ୟୟନକୁ ଦ୍ୱିତୀୟ ସ୍ଥାନ ଦେଇ କ୍ରୀଡ଼ା କସରତକୁ ଅଗ୍ରାଧିକାର ଦେବେ । କିନ୍ତୁ ସେ ଯଦି ଉଚ୍ଚଶିକ୍ଷା ଲାଭକରି ଜୀବିକାର୍ଜ୍ଜନ କରିବାକୁ ଚାହୁଁଥାନ୍ତି, ତେବେ ପାଠପଢ଼ାରେ ଉତ୍କର୍ଷ ପାଇଁ ସେ ଲକ୍ଷ୍ୟ ରଖିବେ । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ଲକ୍ଷ୍ୟର ବିଚାର ବାହ୍ୟ ବା ସହାୟକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ କରାଗଲା । ଏହି ଦୃଷ୍ଟି ବାହ୍ୟ, କାରଣ ଛାତ୍ରଟି ଯେଉଁ ଦୁଇଟି ମଧ୍ୟରେ ଅଗ୍ରାଧିକାର ସ୍ଥାପନ କରିବାକୁ ଚେଷ୍ଟା କରୁଛି, ତାହାର ବାହାରେ ବା ଅପରପାର୍ଶ୍ୱରେ ଲକ୍ଷ୍ୟ ବା ମୂଲ୍ୟବୋଧ ରହୁଛି ।

ଦୁଇ ଲକ୍ଷ୍ୟର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ସଦ୍‌ଗୁଣର ଆବିଷ୍କାର କରି ତନ୍ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିକୁ ବାଛିବା ଅନ୍ୟତମ ଉପାୟ । ବାହ୍ୟ ବିଚାରରୁ ଆପଣାକୁ ଅଲଗା କରି ଯଥାସମ୍ଭବ ଅନାସକ୍ତ ଭାବରେ ସେହି ଛାତ୍ର ମନେ ରଖିପାରନ୍ତି ଯେ ଅନ୍ୟ ଫଳାଫଳ ବିଷୟ ନ ଭାବି ବିଦ୍ୟା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଓ କ୍ରୀଡ଼ା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲକ୍ଷ୍ୟ ତା'ର ସ୍ୱକୀୟ ପରିଣାମ ପାଇଁ ଅନୁସରଣୀୟ । ବର୍ତ୍ତମାନ ସେ ଦୁଇ ଲକ୍ଷ୍ୟ ମଧ୍ୟରୁ ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ଅନ୍ୟ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ସ୍ୱପରିଣାମ ପାଇଁ କିଅଣ ଅଧିକ ଅନୁସରଣୀୟ ? ଏହି ନିର୍ବାଚନ ପାଇଁ ମାନଦଣ୍ଡର ବିଚାର ଅନେକଙ୍କ ମନକୁ ଆସେ । ପ୍ରଥମତଃ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱ ଅର୍ଥାତ୍ ଗୋଟିଏ କାଳକ୍ରମେ ଅଧିକ ସ୍ଥାୟୀ, ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବିଚାର କରି ହେବ । ଦ୍ୱିତୀୟତଃ ଯେଉଁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଯେତେ ଅଧିକ ବୌଦ୍ଧିକ ଆହ୍ୱାନ ଦିଏ, ସେ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ମଧ୍ୟ ବିଚାର କରା ଯାଇପାରେ । ଏଥିରେ ଅସୁବିଧା ଏହି ଯେ ଏ ସବୁ ମାନଦଣ୍ଡର କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସୀମା ନାହିଁ । ପରିଶେଷରେ ଏହା ମଧ୍ୟ ପ୍ରଶ୍ନ କରି

ହେବ, କେଉଁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଅଭିରୁଚିର କେତେ ସର୍ବାଧିକ ଅଂଶ ସହିତ ସମ୍ପର୍କିତ ? ଏ ପ୍ରକାର ମାନଦଣ୍ଡ ପ୍ରୟୋଗ କରି ଆମେ ବୁଝି ପାରିବା ଯେ ବିଦ୍ୟା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଲକ୍ଷ୍ୟର ଅଗ୍ରାଧିକାର ସ୍ପଷ୍ଟତଃ କ୍ରୀଡ଼ା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ବେଶୀ । ଏପରି କ୍ଷେତ୍ରରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ବିଚାର ପରି ଶେଷ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ବ୍ୟକ୍ତିସାପେକ୍ଷ କରୁନାହିଁ, ଅଥଚ ଯେଉଁଠି ଲକ୍ଷ୍ୟର ବିଚାର ବାହ୍ୟ ବା ସହାୟକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ କରାଯାଏ ସେଠି ଏହା ସମ୍ଭବ । ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ସଦ୍‌ଗୁଣ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଲକ୍ଷ୍ୟର ବିଚାର ତେଣୁ ଅଧିକ ଦୃଢ଼ ଓ ପ୍ରତିପାଦନୀୟ ।

ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ

ଶିକ୍ଷା-ଲକ୍ଷ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରେ ସମତୁଳନ ଓ ଅଗ୍ରାଧିକାର ସ୍ଥାପନ କରିବା ପାଇଁ ଅନ୍ୟ ଏକ ଉପାୟ ଅଛି—ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଉଭୟ ସମୀପ ଓ ମଧ୍ୟବର୍ତ୍ତୀ ଲକ୍ଷ୍ୟର ବିଚାର କରାଯିବ । (୮) ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟର ଅଙ୍ଗରୂପେ ବହୁ ମୂଲ୍ୟବୋଧର ସୂଚନା ଦିଆ ଯାଇଅଛି । ଯଦି ଆମେ ଧାର୍ମିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସମଗ୍ର ବିଶ୍ୱକୁ ଦେଖୁଁ, ତେବେ ମାନବଜୀବନର ଅନ୍ତିମ ପରିଣାମ ହିଁ ଶିକ୍ଷା-ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ଯଥାସମ୍ଭବ ରଞ୍ଜିତ କରିବ । ଏହି ବିଚାର ଅନୁସାରେ ଆମେ ଦେଖିବାକୁ ପାଉଁ ଯେ ଈଶ୍ୱରାରାଧନା ପାଇଁ ଓ ଭଗବତ୍ତତ୍ତ୍ୱ ଭକ୍ତି ଜାଣିବା ପାଇଁ ମନୁଷ୍ୟକୁ ସୃଷ୍ଟି କରାଯାଇଥିଲା ଓ ତାହା ଫଳରେ ସେ ପରମାତ୍ମାଙ୍କ ସହିତ ଲୀନ ହୋଇ ଦିବ୍ୟ ଜୀବନ ଲାଭ କରିବାର କଥା । ତାହା ହେଲେ ଏହି ଆଶା ଯେପରି ସଫଳ ନ ହୁଏ, ସେଥିପାଇଁ ଶିଶୁ କିପରି ନିଜକୁ ଗଢ଼ିବ, ଏହାହିଁ ବିଦ୍ୟାଳୟର ମୁଖ୍ୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେବ । ସୌଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ଶିଶୁ ସମ୍ମୁଖରେ ଏହି ଲକ୍ଷ୍ୟର ବାସ୍ତବ ପ୍ରତିରୂପ ଭାବରେ ଯିଶୁ ଓ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସାଧୁସନ୍ନ୍ୟାସୀଙ୍କ ଜୀବନକୁ ଅନୁକରଣ କରିବାର କଥା । (୯) ଶିଶୁର ବିଶେଷକରି ମନ-ଦେବା ଉଚିତ, ଯିଶୁଙ୍କ ଆଜ୍ଞା,"ଯେପରି ସ୍ୱର୍ଗରେ ପରମ ପିତା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ନିଷ୍କଳଙ୍କ ଓ ଆଦର୍ଶ ତେଣୁ ସେପରି ହୁଅ ।" (୧୦) ସ୍ୱର୍ଗୀୟ ପରିପୂର୍ଣ୍ଣତାହିଁ ସର୍ବଶ୍ରେଷ୍ଠ, ତେଣୁ ଏହି ପରିପୂର୍ଣ୍ଣତାର ଅନ୍ତିମ ସନ୍ଧାନହିଁ ବସ୍ତୁତଃ ଶିକ୍ଷାର ସର୍ବଶେଷ ଓ ଚରମ ପରିଣାମ ।

ଠିକ୍ ଏହି ଧାର୍ମିକ ବିଚାର ପରି ଆଉ ଏକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ହେଉଛି, ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧି ହିଁ ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ । ଏଠି ଆମ୍ଭେମାନେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଲୋଚନା କରିବା, ଏଥିରେ କେଉଁ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଶକ୍ତି ନିହିତ ଅଛି ତାହା ଦେଖିବା ଓ ତତ୍ପରେ ଯେଉଁ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ବଳରେ ଏହି ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ହାସଲ କରିପାରିବା ବା କାର୍ଯ୍ୟରେ ପରିଣତ କରିପାରିବା, ତାହା ସ୍ଥିର କରିବା । କିମ୍ବା ଯାହା କେତେକଙ୍କ ମତରେ ପ୍ରକାଶ ପାଇଛି, ଶିକ୍ଷା ମନୁଷ୍ୟକୁ ସର୍ବାଙ୍ଗସୁନ୍ଦର କରି ଗଢ଼ିବ । ରୁଷୋଙ୍କ ଭାଷାରେ ଏହି ଭାବନା ଅତି ସାବଲୀଳ ଭାବରେ ବ୍ୟକ୍ତ ହୋଇଥିଲା, ମନୁଷ୍ୟକୁ ଜଣେ ସୈନିକ, ଶାସକ କିମ୍ବା ପୁରୋହିତ ଭାବରେ ଗଠନ କରିବା ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ନୁହେଁ, ମନୁଷ୍ୟକୁ ମନୁଷ୍ୟ କରିବା ଶିକ୍ଷାର ଅସଲ ଲକ୍ଷ୍ୟ । ଯଦି ଏ

ପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷାଦ୍ୱାରା ମନୁଷ୍ୟ ଜଣେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଉତ୍ତମ ନାଗରିକ ବା କର୍ମୀ ହୋଇପାରିଲା, ତେବେ ମନୁଷ୍ୟର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ଗୁଣର ବିକାଶ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସେ ସବୁର ବିକାଶ ପାଇଁ ଯେଉଁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ରଖାଯାଇଥିଲା ତାହାର ଉପ୍ତାଦରୂପେ ଏହି ଫଳକୁ ବିଚାରିବାକୁ ହେବ । (୧୨)

ମାନବ-ପ୍ରକୃତିକୁ ଆଧାରିତ କରି ଶିକ୍ଷାର ଯେଉଁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ପରିବେଷଣ କରାଯାଏ, ସେଥିରେ କେତେକଙ୍କର ଏପରି ବିଶ୍ୱାସ ଥାଏ ଯେ ସେମାନେ ଏହାକୁ ସର୍ବବ୍ୟାପୀ କରିଦିଅନ୍ତି । ବସ୍ତୁତଃ ସେମାନେ ଦାବୀ କରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ସବୁ ମନୁଷ୍ୟଙ୍କ ପାଇଁ ସର୍ବତ୍ର ଓ ସର୍ବଦା ସମାନ । ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ ସମାନ, ପ୍ରାଚ୍ୟ ଓ ପାଶ୍ଚାତ୍ୟ ମନୁଷ୍ୟ ପାଇଁ, ଖ୍ରୀଷ୍ଟପୂର୍ବ ଚତୁର୍ଥ ଶତାବ୍ଦୀର ଓ ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀର ମନୁଷ୍ୟମାନଙ୍କ ପାଇଁ ମଧ୍ୟ ଉକ୍ତ ଲକ୍ଷ୍ୟ ସମାନ । ଦେଶ ଓ କାଳର ଏହି ବିରାଟ ପାର୍ଥକ୍ୟକୁ କିପରି ଅଭେଦ କରିହେବ ? ଯେତିକି ମନେ ରଖା ଯାଇପାରିଛି ସେଥିରେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ମୂଳଧର୍ମ ଯାହା ହୋଇ ଆସିଅଛି, ଆଜି ବି ସେଇଆ । ଏହାଦ୍ୱାରା ବିବର୍ତ୍ତନର ସମ୍ଭାବ୍ୟ ପ୍ରଭାବକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରା ଯାଇଥିବାର ଜଣାଯାଏ । ମନୁଷ୍ୟ ଜାତିରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଘଟିଥିବାର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପ୍ରମାଣ ମିଳୁଛି । ସେ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏ କଥା କହିଲେ ଯଥେଷ୍ଟ ହେବ ଯେ ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିବା ପାଇଁ ବେଳ ଆସିଗଲାଣି ।

ଅନ୍ତିମ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ବିଷୟରେ ଯେଉଁ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ ଉପୁଜୁଛି ତାହାକୁ ବ୍ୟାପକଭାବରେ କହିହେବ । ଶିକ୍ଷା-ଲକ୍ଷ୍ୟ ସାଧାରଣତଃ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ହେବ କି ? କିମ୍ବା ଏହା ପରିବର୍ତ୍ତନସାଧ୍ୟ ଓ ଚିରପୁନର୍ଗଠନୀୟ ହେବ ? (୧୨) ଅନେକ ପୂର୍ବୋକ୍ତ ପ୍ରକାର ଲକ୍ଷ୍ୟର ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି ଏମାନଙ୍କ ଯୁକ୍ତି ବେଶ ଜଣାଶୁଣା । (୧୩) ଶିକ୍ଷାର ଗୋଟିଏ ସୁନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଆଦର୍ଶ ନ ରହିଲେ ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରଚେଷ୍ଟାରେ ସେମାନଙ୍କର ବିଶ୍ୱାସ ଓ ଭରସା ନଥାଏ । ଯଦି ଆଦର୍ଶ ସତତ ପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ହୁଏ, ତେବେ ସେମାନେ ସବୁବେଳେ ଉତ୍କଣ୍ଠା ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ଓ ଫଳରେ ସର୍ବୋତ୍ତମ ପ୍ରୟାସ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ବିରୋଧାଭାସ ଜଣାଗଲେ ସୁଦ୍ଧା, ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଆଦର୍ଶ, ଶକ୍ତିର ନିରୋଧ କରି ବରଂ ଶକ୍ତି ସଞ୍ଚାର କରେ । ବିପରୀତ ଯୁକ୍ତି ବାଢ଼ି ଅନ୍ୟମାନେ ଦେଖାନ୍ତି ଯେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଅପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ, କେବଳ

(୧୨) ଶିକ୍ଷା ପ୍ରାଚ୍ୟ ଦର୍ଶନରେ ତଦ୍ରୂପ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ Ratna Navaratnamଙ୍କ ପ୍ରଣୀତ New Frontiers in East-West Philosophies of Education (Orient Longmans, Bombay, 1958), P. 113 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୧୩) ସପ୍ତମ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ସେତିକି ନୁହେଁ, ଏହା ପ୍ରାୟ ସ୍ଥିତି-ପ୍ରଦର୍ଶନକାରୀ ହୋଇଥାଏ । (୧୪) ପରୀକ୍ଷାପେକ୍ଷ ଓ ଆବର୍ତ୍ତିକ ଦୃଢ଼ଆରେ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ଯଦି ବାସ୍ତବ ହୁଏ ତେବେ ଏହା ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ହେବା ଉଚିତ । ଚରମ ନ ହୋଇ ଯେସବୁ କେବଳ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ହେବା ଆବଶ୍ୟକ । ସୁତରାଂ ପରିସମାପ୍ତିରେ କୌଣସି ଶିକ୍ଷାନୁଭୂତିର ମୂଲ୍ୟାୟନ କରାଗଲେ, ଏହାର ମୂଳ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଓ ଲକ୍ଷ୍ୟସାଧନ ପ୍ରଣାଳୀର ପୁନର୍ଗଠନ କରିବା ଆବଶ୍ୟକ ହୋଇପାରେ । ଶିକ୍ଷଣ ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ପରିବେଶର ଯେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୁଏ, କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ଶିକ୍ଷଣ ଦ୍ୱାରା ପରିବେଶର ବି କିଛି କିଛି ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୋଇଥାଏ ।

ଯାହାହେଉ, ଆତ୍ମୋପଲବ୍‌ଧି ମଧ୍ୟ ଦ୍ୟର୍ଥବିବର୍ଜିତ ନୁହେଁ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ଜଣକର ଯାହା ହୋଇପାରିବା ଉଚିତ ସେ ତାହା ସ୍ଥିର କରିପାରିବେ, ଏ ବିଷୟରେ ଯୁକ୍ତି କରିପାରିବା କି ? ଗୋଟିଏ ଅର୍ଥରେ ଆମେ ତାହା କରିପାରିବାର ଜଣାପଡ଼େ । ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତସ୍ୱରୂପ, ପିଲାଟିଏ ସମ୍ଭାବ୍ୟ ଶକ୍ତି ରହିଛି, ଅଥଚ ତା ପାଇଁ ସାଧ୍ୟସାଧନା କରିବାର ଅର୍ଥ, ସମୟର ଅପଚୟ । ଗୋଟିଏ ଗୁଣର ଯଦି ସ୍ୱର କିଛି ନଥାଏ ତେବେ ତାକୁ ଜଣେ ଗାୟକ କରିବାର ଚେଷ୍ଟା ନିରର୍ଥକ । ଅନ୍ୟ ଏକ ଅର୍ଥରେ, ମନୁଷ୍ୟର ସ୍ୱାଭାବିକ ଶକ୍ତିଗୁଡ଼ିକ ଏ ସବୁର ସିଦ୍ଧି ପରିସରକୁ ସୀମିତ କରିବା ସ୍ଥଳେ ସେଗୁଡ଼ିକ ଯୋଗୁଁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଢଙ୍ଗରେ ସିଦ୍ଧିଲାଭ କରାଯାଏ—ଏହା ଭାବିବାରେ ଭୁଲ କରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଶିକ୍ଷାର ଏହି "ଉନ୍ମୋଚନ ତଥ୍ୟ"ରେ (Theory of Unfoldment) ରୂପାୟିତ ଆତ୍ମୋପଲବ୍‌ଧି ଠିକ୍ ସେହି ଭୁଲ କରେ । ଏଥିରୁ ସୂଚିତ ହୁଏ ଯେ ତାହାହିଁ ଉପଲବ୍‌ଧି ପାଇଁ ଯଥାର୍ଥ ଆତ୍ମା, ଯାହାକି ପୂର୍ବରୁ ଜନ୍ମକାଳରେ କୋଷ ମଧ୍ୟରେ ଆବୃତ । ଆତ୍ମୋପଲବ୍‌ଧିକୁ ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରାଗଲେ, ଆମକୁ ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ବିଶ୍ୱର ସହିତ ଖାପଖୁଆଇ ଏକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଗ୍ରହଣ କରି ନେବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଯଦି ଆମେ ଗୁଣ ପକ୍ଷରେ ସମ୍ଭବ ଆତ୍ମାର ସୁଦୂରପ୍ରସାରୀ ବିକାଶର କଳ୍ପନା କରୁ ।

ଦ୍ୟର୍ଥତାର ଅନ୍ୟ ଏକ ଦିଗ ଏହି ପ୍ରଶ୍ନରେ ରହିଛି; ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ଆତ୍ମୋପଲବ୍‌ଧିର ଅର୍ଥ, ଜଣକର ସକଳ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଶକ୍ତିର ସର୍ବାଧିକ ବିକାଶ ହୋଇପାରେ କି ? ଯଦି ତା ହୁଏ, ତେବେ ଏହା ସମ୍ଭବତଃ ଭୌତିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଅସମ୍ଭବ । ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ଏବଂ ଅନାନୁଷ୍ଠାନିକ ଶିକ୍ଷାରେ ଜଣକୁ କବି ଓ କୃଷକ, ଦାର୍ଶନିକ ଓ ବିଦ୍ୟାଦାତା, ପାପୀ ଓ ପୁଣ୍ୟାତ୍ମା ଇତ୍ୟାଦିରେ ପରିଣତ କରିବା ପାଇଁ ଯଥେଷ୍ଟ ସମୟ ଓ ସୁଯୋଗ ନ ଥାଏ । ଅଧିକନ୍ତୁ ଭୟ, କ୍ରୋଧ ପରି ମାନବର କେତେକ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଶକ୍ତି ଅଛି, ସେସବୁ ଅତୀତର ଜୀବନ ସଂଗ୍ରାମରେ ଉପାଦେୟ ଥିଲା, ମାତ୍ର ଭବିଷ୍ୟତରେ ଯଦି ସେହି ଜୀବନ ସଂଗ୍ରାମକୁ କେବେ ବିଧି ଓ ବ୍ୟବସ୍ଥା ଦ୍ୱାରା ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିହେବ, ତେବେ ସେ ସବୁର ଉପଯୋଗିତା ରହିବ ନାହିଁ ବୋଲି ଆମେ ଆଶା କରିବା । ଭିନ୍ନ ଭାବରେ ପ୍ରକାଶ କଲେ, ଶିକ୍ଷାର

(୧୪) ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଭାବରେ ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧି ଓ ଆତ୍ମ-ପ୍ରକାଶ ମଧ୍ୟରେ ଗୋଳମାଳ କଲେ ଚଳିବ ନାହିଁ । ସେ ବର୍ତ୍ତମାନ ଯେପରି ସେହି ଆତ୍ମପ୍ରକାଶ କରିବାକୁ ଯାଇ ଶିଶୁ ନିଜର ଅତି ଦୁର୍ବଳ, ଫକାଶ୍ରି ଓ ହୀନ-ମନୋଭାବ ପ୍ରକାଶ କରିପାରେ । ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧିର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେଲା ଯେ ଜଣକର ଯେଉଁ ଆତ୍ମା, ସେ ଆତ୍ମା ସେତେ ନୁହେଁ ବରଂ ଯେଉଁ ଆତ୍ମା ହେବା ଉଚିତ ତାହାର ଉପଲବ୍ଧି । ଏହାହିଁ ବିସ୍ମୟ : ତାଙ୍କର କି ପ୍ରକାର ଆତ୍ମା ହେବା ଉଚିତ ? ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ କଅଣ ? ଏହା ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ଯେ ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧି ଅନ୍ୟ କେତେକ ସ୍ପଷ୍ଟୀକରଣ ବିନା ସନ୍ଦେହାତ୍ମକ ଲକ୍ଷ୍ୟ ହୋଇଯାଏ ।

ବିଚାରଶୀଳତା ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତିର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ, ଏହାକୁ ଅବଲମ୍ବନ କରି କେତେକ ଶିକ୍ଷା-ଦାର୍ଶନିକ ବିଚାରଶକ୍ତିର ଅନୁଶୀଳନହିଁ ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଧାନ ଓ ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ବୋଲି ଘୋଷଣାକରି ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧିର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ରୂପରେଖ ଦେବାକୁ ଯତ୍ନ କରିଅଛନ୍ତି । ବୁଦ୍ଧି ଓ ବିଚାର ଯୋଗୁଁ ମନୁଷ୍ୟ ଦେବପଦବାଚ୍ୟ ହୁଏ—ଏହା ଏରିଷ୍ଟଟଲଙ୍କର ଦୃଢ଼ ମତ । ଯଦି ଏରିଷ୍ଟଟଲଙ୍କ ଏହି ଉକ୍ତି ସତ୍ୟ ହୁଏ ଓ ସେଣ୍ଟ ଥୋମାସ ଏକୁଇନାସ ତାଙ୍କ ସହି ଏକମତ ହୋଇଥିଲେ, ତେବେ ବୌଦ୍ଧିକ ଉତ୍କର୍ଷ ଓ ତା'ର ଉତ୍ପାଦ ରୂପେ ଜ୍ଞାନ ପାଇଁ ଜ୍ଞାନର ଅନୁସରଣହିଁ ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେବା ଯଥାର୍ଥ । (୫) ଏପରିକି ଯେଉଁମାନେ ଏରିଷ୍ଟଟଲଙ୍କ ଗୁରୁ ତାରଉଇନଙ୍କୁ ଅନୁସରଣ କରନ୍ତି ଓ ଅଲୌକିକତାବାଦକୁ ପରିତ୍ୟାଗକରି ପ୍ରକୃତିବାଦକୁ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି, ସେମାନେ ଶିକ୍ଷାର ମୁଖ୍ୟ ଲକ୍ଷ୍ୟରୂପେ ବୁଦ୍ଧିକୁ ସର୍ବୋଚ୍ଚ ସ୍ଥାନ ଦିଅନ୍ତି । (୧୬) ଗୋଟିଏ ଗତିଶୀଳ ସଂସ୍କୃତିରେ ଯଦି ଚିର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ଅନିଶ୍ଚିତତାକୁ ସାମନାସାମନି ହେବାକୁ ପଡ଼େ ତେବେ ବୁଦ୍ଧିର ଅନୁଶୀଳନ ସମାଜର ମୁଖ୍ୟ ବ୍ୟାପାର ହେବ । ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଭାବରେ ମନର ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ଶୃଙ୍ଖଳା ବିଷୟ ଯେଉଁମାନେ ଭାବନ୍ତି ତାହା ମଧ୍ୟ 'ଗ୍ରହଣୀୟ' । ଏପରି କ୍ଷେତ୍ରରେ ବୌଦ୍ଧିକ ଉତ୍କର୍ଷ କହିଲେ ଜ୍ଞାନପାଇଁ ଜ୍ଞାନର ଅନୁସରଣ ବା ଘଟଣାପେକ୍ଷ ଦୁନିଆ ପ୍ରତି ସହଯୋଗିତା ଯେତେଦୂର ବୁଝାଏ ନାହିଁ, ମାନସିକ ଶକ୍ତିକୁ ତୀକ୍ଷ୍ଣ କରିବାକୁ ସେତେ ବୁଝାଏ ଓ ଏହା ଫଳରେ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ପ୍ରକାର ବିଷୟଦ୍ୱାରା ମାନସିକ ଶକ୍ତିର ଅନୁଶୀଳନ ଯୋଗୁଁ ଯେଉଁ ଶକ୍ତି ଉପୁଜିବ ତାହା ସହଜରେ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ବିଷୟ ଆଡ଼କୁ ସ୍ଥାନାନ୍ତରିତ ହୋଇପାରିବ ।

ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧିକୁ ସାମାଜିକ ଆଦର୍ଶର ଗ୍ରନ୍ଥରେ ରୂପ ଦେଲେ ଏହା ତା'ର ଅନ୍ୟ ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପ୍ରକାଶଭଙ୍ଗୀ ହେବ । ମନୁଷ୍ୟ କେବଳ ନିଜ ପାଇଁ ବଞ୍ଚେ ନାହିଁ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସେ ତା'ର ସାଙ୍ଗସାଥୀ ମେଳରେ ଜୀବନଯାପନ କରେ; ସାମାଜିକ ସଂସ୍ଥାର ଉପଯୋଗ ବ୍ୟତିରେକେ ସେ ମନୁଷ୍ୟ ହେବା କ୍ୱଚିତ୍ ସମ୍ଭବ । ସୁତରାଂ ସମାଜର ବିଭିନ୍ନ ଅନୁଷ୍ଠାନ ସହିତ ବ୍ୟବସ୍ଥିତ ସହଯୋଗହିଁ ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧିର ବିଷୟ । କେତେକ ଲୋକ

ମଧ୍ୟ ଆହୁରି ଯୁକ୍ତି କରନ୍ତି ଯେ ସାମାଜିକ ସଂସ୍ଥାଗୁଡ଼ିକ ଠିକ୍ ଯେପରି ଅଛି ସେଥିରେ ଆଦର୍ଶ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସହଯୋଗିତା କରିବା ଅର୍ଥ ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧି ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଯେସବୁ ସଂସ୍ଥା ଯେପରି ଗଢ଼ି ଉଠିଛି ଓ ଯେପରି ହେବା ଉଚିତ ସେଥିରେ ସହଯୋଗିତା । ସୁତରାଂ ସମାଜର ଯେଉଁସବୁ ଧରାବନ୍ଧା ଗତ (Stereotype) ଅଛି ସେଥିରୁ ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ରୂପ ନିଏ । ସ୍ୱଭାବତଃ ସମାଜ ଯଦି ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ, ଏକଚ୍ଛତ୍ର ଶାସିତ ବା ସାମ୍ୟବାଦୀ ଭିତ୍ତିରେ ସଂଗଠିତ ହୋଇଥାଏ, ତଦନୁସାରେ ଏହି ଧରାବନ୍ଧା ଗତ ପୃଥକ୍ ପୃଥକ୍ ହୋଇଥାଏ ।(୧୭)

ଯଦି ଶିକ୍ଷାପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ଶିକ୍ଷକମାନେ ସ୍ୱ ଶାସିତ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଦେଖନ୍ତି ତେବେ ଅଧିକ ଶିକ୍ଷା ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ କାହାର ଅଧୀନ ଶିକ୍ଷା ହୁଏ ନାହିଁ—ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଆଲୋଚନା ଏହି ଉକ୍ତିର 'ପ୍ରସ୍ତାବନା' ଅଟେ କିମ୍ବା ଡିଉଇ ଯାହା କହୁଛନ୍ତି, "ଶିକ୍ଷାର ବାହାରେ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରକ୍ରିୟାର କୌଣସି ପରିଣାମ ହୋଇ ନ ପାରେ, ଶିକ୍ଷାହିଁ ଶିକ୍ଷାର ନିଜ ପରିଣାମ ।" (୧୮) ଏହାର ଅର୍ଥ କ'ଣ ? ଜୀବନହିଁ କି ଅଣ ଜୀବନର ପରିଣାମ ? ଠିକ୍ ତାହା ନୁହେଁ । ଶିକ୍ଷାହିଁ ଜୀବନ, ଜୀବନହିଁ ବିକାଶ ଓ ସୁତରାଂ ଶିକ୍ଷାହିଁ ବିକାଶ—ଡିଉଇଙ୍କର ଏହି ପ୍ରସିଦ୍ଧ ସଂବାକ୍ୟ (Syllogism) ଦ୍ୱାରା ସମ୍ଭବତଃ ସେହି ଉକ୍ତିକୁ ଭଲ ଭାବରେ ବୁଝିହେବ । ତାହାହେଲେ ଠିକ୍ ଭୌତିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ନିଜ ପରିବେଶପ୍ରତି ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଅଧିକ ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟିରେ ଓ ପରିବେଶକୁ ଆପଣା ଆୟତ୍ତାଧୀନ କରିବାରେ ବିକାଶଲାଭ କରିବାହିଁ ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ । ଯେଉଁ ବିକାଶ ପୂର୍ଣ୍ଣତାପ୍ରାପ୍ତି ପାଇଁ ଅଭିମୁଖୀ ଓ ଏହାର ସିଦ୍ଧିପରେ ଯେଉଁ ବିକାଶର ସମାପ୍ତି ହୁଏ ଏଠି ସେ ପ୍ରକାର ବିକାଶର କଳ୍ପନା କରାଯାଇ ନାହିଁ । ବରଂ ଏହା ହେଉଛି ସେ ପ୍ରକାର ବିକାଶ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଚିରନ୍ତନ ବିକାଶର ଅଭିମୁଖୀ ହେବାକୁ ପଡ଼େ, ଅଧିକ ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟି ଏବଂ କ୍ଷମତା (control) କୁ ପ୍ରସାରିତ ଓ ଗଭୀର କରିବା ପାଇଁ ଚଳନ୍ତି ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟି ଓ କ୍ଷମତାକୁ ପ୍ରୟୋଗ କରିବାକୁ ହୁଏ । (୧୯) ଯେଉଁ ବିକାଶ କୌଣସି ପରିପୂର୍ଣ୍ଣତାର ନିକଟବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟପୂର୍ଣ୍ଣ ହୁଏ ଏବଂ ଯେଉଁ ବିକାଶ ଶିକ୍ଷାର ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟପୂର୍ଣ୍ଣ ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେବାପାଇଁ ନିଜ ଯୋଗୁଁ ସାର୍ଥକ ହୁଏ ସେ ପ୍ରକାର ବିକାଶକୁ ବର୍ଜନ କରାଯିବ ।

ବିକାଶ ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଭାବରେ ଅନେକ ଶିକ୍ଷାବିତ୍‌ଙ୍କୁ ଅସ୍ପଷ୍ଟ ଓ ସନ୍ଦେହ-ଜନକ ଜଣାପଡ଼େ । ଶିକ୍ଷାର ପରିଣାମ ଓ ଲକ୍ଷ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ବିଭ୍ରାଟ ଉପୁଜେ । ସମସ୍ତ ଶିକ୍ଷଣଦ୍ୱାରା ନିଃସନ୍ଦେହଭାବରେ ବିକାଶର କିଛି ନା କିଛି ପ୍ରକାର ବୃଦ୍ଧି ସାଧିତ ହୋଇ-ଥାଏ । କିନ୍ତୁ କେଉଁ ପ୍ରକାରର—ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟରେ ସୂଚିତ ହେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ କି ? ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଯେ ଅବିରତ ବିକାଶ, ଏହା କହିଲାବେଳେ ବିକାଶ ଓ ପ୍ରଗତି ମଧ୍ୟରେ ବିଭ୍ରାଟ ହୁଏ । ଏହା ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ଯେ ବିକାଶର ଗତିବେଗକୁ ଆଗେଇ ଦେବାଦ୍ୱାରା ପ୍ରଗତିର

(୧୭) ତୃତୀୟ ଅଧ୍ୟାୟର ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ନିର୍ଭରଯୋଗ୍ୟ ସୂଚନା ମିଳେ ନାହିଁ କିମ୍ବା ପ୍ରଗତି ଯେ ନିଶ୍ଚିତ ଏହା ଜଣାପଡ଼େ ନାହିଁ । କର୍କଟରୋଗ ନିରନ୍ତର ବଢ଼ି ବଢ଼ି ଚାଲିଥାଏ, କିନ୍ତୁ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଆମ୍ଭେମାନେ ସେ ପ୍ରକାର ବିକାଶ ଚାହୁଁନାହିଁ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ପଠନାଭ୍ୟାସ କ୍ରମେ ଅସାବଧାନ ଓ ଅଳସୁଆ ହୋଇପାରେ, ସେ ମଧ୍ୟ ପାଠପଢ଼ାରେ ପରିଶ୍ରମୀ ଓ କଷ୍ଟସହିଷ୍ଣୁ ହୋଇପାରେ । ପରିଶେଷରେ ବିକାଶର ଭାବନାରେ ପରିଚାଳିତ ହେଲେ ଏହାର ଫଳସ୍ୱରୂପ ଉତ୍ତେଜନାହିଁ କେତେକ ଶିକ୍ଷଣ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସହିତ ସମ୍ପୃକ୍ତ ହେବାର ଆଶଙ୍କା ଅଛି । (୧୦) ମୋଟ ଉପରେ, ବିକାଶକୁ ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରିଗଲେ ଏହା ବିରୁଦ୍ଧରେ ବଡ଼ ଅଭିଯୋଗ ହେଉଛି ଯେ ଏହା ଦ୍ୱାରା ବିକାଶର ବାଞ୍ଛନୀୟ ବା ଯଥାର୍ଥ ଦିଗ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସୂଚନା ନ ଥିବାର ଜଣାଯାଏ । (୧୧) ସାଧନ ହେବାର ମାରାତ୍ମକ ଦୁର୍ବଳତା, ଅନ୍ତିମତା କିମ୍ବା ନିଶ୍ଚିତତାର ଅଭାବ ଦୋଷରେ ଏହା ଅଭିଯୁକ୍ତ ହେବାର ଜଣାପଡ଼େ ।

ବିକାଶ ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେଉ—ଏହି ମତବାଦୀଗଣ ଏସବୁ ବିଭ୍ରାନ୍ତି ଓ ସନ୍ଦେହକୁ ଖଣ୍ଡନ କରନ୍ତି । ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ପ୍ରଗତି ମଧ୍ୟରେ ଗୋଳମାଳ କରିବାର ନୁହେଁ —ଏହା ସହିତ ସେମାନେ ଏକମତ ହୁଅନ୍ତି, ତଥାପି ସେମାନେ ଏହି ମତ ପୋଷଣ କରନ୍ତି ଯେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ବିକାଶର ଅଧିକ ସମ୍ଭାବନାରେ ଏହି ଦୁଇ ଭାବନା ଅର୍ଥାତ୍ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ବିକାଶର ସୂକ୍ଷ୍ମ ସୁପରିକଳ୍ପିତ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ନିହିତ । ଏହାଦ୍ୱାରା ଶିଶୁର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ବିକାଶ ପ୍ରତି ଅଲୌକିକ ଶ୍ରଦ୍ଧା ପ୍ରକାଶ ପାଉନାହିଁ । ଅଧିକନ୍ତୁ ସେମାନେ ଧୈର୍ଯ୍ୟଶୀଳ ହେବାପାଇଁ ଜୋର୍ ଦିଅନ୍ତି ଓ ବିକାଶର ସୁଦୂରପ୍ରସାରୀ ଦୃଷ୍ଟି ନେବାକୁ କହନ୍ତି । ଏହି ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ବିଚାର କଲେ ଜଣାଯାଏ ଯେ ଏହି ଘୃଣ୍ୟ ଓ ଅନିଷ୍ଟକାରୀ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ କିଛି ସମୟପାଇଁ ଉନ୍ନତିକାରକ ଜଣାପଡ଼ିଲେ ହେଁ ପରିଶେଷରେ ସେଥିଯୋଗୁଁ ସେମାନଙ୍କ ନିଜ କ୍ଷୟର ବୀଜ ବପନ କରାଯାଏ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସମୁଚିତ ଓ ଯଥାର୍ଥ ଅଭ୍ୟାସ ବଳରେ ଅନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଦିଗରେ ପ୍ରସାରିତ ହେବାର ପ୍ରବଣତା ଦେଖାଦିଏ । ଅନ୍ୟ ବହୁବିଧ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସେଥିରୁ ଜାତହୁଏ ଓ ବୃଦ୍ଧିପାଏ, ସେସବୁ ମଧ୍ୟ ସୁପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଯାଏ । କର୍କଟରୋଗ ମଧ୍ୟ ନିଃସନ୍ଦେହରେ ବଳିଷ୍ଠଭାବରେ ବୃଦ୍ଧିପ୍ରାପ୍ତ ହୁଏ, କିନ୍ତୁ ମୃତ୍ୟୁ ଏହାର ପରିସମାପ୍ତି । କେତେକ ପାଠପ୍ରଣାଳୀ ମଧ୍ୟ ବିକାଶ ଦିଗରେ ଅଗେଇ ନେଇଯାଏ, କିନ୍ତୁ ଏହା ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଆବଦ୍ଧ ରହେ, ମାତ୍ର ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଶିକ୍ଷା ସାଙ୍ଗ ହୋଇଗଲେ ସେଠି ସାହିତ୍ୟ, ସାଧାରଣ ବ୍ୟାପାର ପ୍ରଭୃତିରେ ଯେଉଁ ଆଗ୍ରହର ଅନୁଶୀଳନ କରାଯାଇଥାଏ ତାହା ବନ୍ଦ ହୁଏ । ନିଜର ଶିକ୍ଷା ଓ ନିଜର ବିକାଶ ଜୀବନବ୍ୟାପୀ ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ରହୁ—ଏହି ସ୍ଥାୟୀ ମନୋଭାବ ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷଣଦ୍ୱାରା ଉଚ୍ଚାସନ ଲାଭ କରିପାରିବ ତାହାହିଁ କାମ୍ୟ । (୧୨)

ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧି ହେଉ ବା ବିକାଶ ହେଉ, ପୂର୍ବୋକ୍ତ ସମସ୍ତ ଆଲୋଚନାରୁ ଶିକ୍ଷାର ଚରମ ଲକ୍ଷ୍ୟରେ 'ପରିଣତି' (becoming)ର ଗୁରୁତ୍ୱ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି । ସମସ୍ତ ବିଷୟ

ଯେ ପ୍ରକୃତିସ୍ୱାଧୀନ, ଏହା ମରଜୀବନର ଅଭ୍ରାନ୍ତ ଲକ୍ଷଣ । ତଥାପି ପାଶ୍ଚାତ୍ୟ ସଂସ୍କୃତିରେ 'ପରିଣତି' ଉଚ୍ଚାସନ ଲାଭକରିବା ସ୍ଥଳେ ଶିକ୍ଷାର କେତେକ ପ୍ରାଚ୍ୟ ଦର୍ଶନ ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ବିଷୟରେ ବିରୁଦ୍ଧ ମତ ପୋଷଣ କରୁଥିବାର ଜଣାଯାଏ । ପରିଣତ ହେବାର ପରିଣତି ହେଉଛି ମୃତ୍ୟୁ, ତେଣୁ ଅମରତ୍ୱ ପାଇଁ ପରିଣତିକୁ ବନ୍ଦ କରାଯିବ । ସେମାନେ ଭାବନ୍ତି ଯେ କୁପରିଚାଳିତ ଶିକ୍ଷା ବିଶ୍ୱାସକୁ ବଦ୍ଧ କରେ । ଏହା ବ୍ୟକ୍ତିକତାକୁ ଉପଲବ୍ଧି କରିବାକୁ ଚେଷ୍ଟା କରେ ଓ ଚିହ୍ନିତ କରେ । ପୁଣି ଏହା ଦୈନନ୍ଦିନ ଜୀବନରେ କେବଳ ନୁହେଁ, ପରବର୍ତ୍ତୀ ଜୀବନରେ ମଧ୍ୟ ତିଷ୍ଠି ରହିପାରେ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେଲା ବ୍ୟକ୍ତିସତ୍ତାକୁ ପରମସତ୍ତାଯାଏ ପରିବ୍ୟାପ୍ତ କରିବା । ବ୍ୟକ୍ତି ଆଚରଣରେ ଯୋଗୀ ହେଲେ ଯାଇ ସେହି ଏକତ୍ୱ ଉପଲବ୍ଧ ହେବ । (୨୩)

ପାଦଟୀକା

2. John Dewey, The Sources of a Science of Education (Liveright Publishing Corporation, New York, 1929), p.p. 73-75

3. Charles L. Stevenson, "The Scientis's Role and the Aims of Education," Harvard Educational Review, 24 : 231-238, Fall 1954.

4 H J. Perkinson, "The Methodological Determination of the Aims of Education", Educational Theory, 11 : 61-64, January, 1961.

6. John Dewey, Human Nature and Conduct (Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1922), p. 270; John Dewey, Reconstruction in Philosophy (Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1922), pp. 183-185.

8. National Education Association, Commission on the Reorganisation of Secondary Education, "The Cardinal Principles of Education," U. S. Bureau of Education Bulletin, 35:11-15, 1918; For somewhat different Statements, see National Education Association, Educational Policies Commission, The Purposes of Education in

---

(୨୩) ପୂର୍ବରୁ ପାଦଟୀକା (୧୧) ରେ ସୂଚିତ Ratna Navaratnamଙ୍କ ପୁସ୍ତକର ପୃ ୫୨ ଷ୍ଠା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

American Democracy, 1938; and American Federation of Teachers, Committe on Educational Reconstruction, Goals of American Education, 1948, Chap 2.

8 Cf. William J. Sanders, "Thomism, Instrumentalism, and Education Educational Review, 10 : 98-101, January, 1940 For a Further discussion of educational aims, see Harvard Chapter 7 this of book.

9 Thomas E. Shields, "The Ultimate Aim of Christian Education," Catholic Education Review, 12 : 308, November, 1916.

10 Mathew 5 : 48.

12 Willim J. Sanders, "Fallacies underlying Curriculum Theory," Educational Administration and Supervision, 25 : 161-181, March, 1939; Willim J. Sanders, "Thomism, Instrumentalism and Education," Harvard Educational Review, 10 : 98-101, January, 1949.

15 John Cardinal Newman, The Idea of a University, 6th ed. (Longmans, Green & Co. Ltd. London, 1886) pp. 103, 121. See also Walter B. Kolesnik, Mental Discipline in Modern Education (The University of Wisconsin Press, Madison, Wis. 1958.)

16 Willim H. Kilpatrick (ed) The Educational Frontier (Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1933), p. 108.

18 John Dewey, Democracy and Education (The Macmillan Company, New York, 1916), p. 59.

19 Cf. E. M. White, "Bergson and Education," Educational Review, 47 : 431-443, May, 1914.

20 George S Counts, Dare the School Build a New Social Order (The John Day Company. Inc., New York 1932, pp. 6-7; John M. Mecklin, "Some Limitations of the Social Emphasis in Education," School and Society, 9 : 584-591, May, 1919.

21 Cf. Boyd H. Bode, "Education as growth : Some Confusions," Progressive Education 14 : 151-157, March 1937' James H. O'Hara, Limitations of the Educational

Philosophy of John Dewey (The Catholic University of America Press, Washington, D C. 1929), P. 75.

22 John Dewey, Experience and Education (The Macmillan Company, New York, 1938) PP. 28-29.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

Barnett, George (ed.): Philosophy and Educational Development (Houghton Mifflin Companv, Boston, 1966). Chap 5.

Dewey, John : Ethical Principles Underlying Education (The University of Chicago Press, Chicago, 1903.

Hollins, T. H. B (ed); Aims in Education - The Philosophic Approach (Manchester University Preas, Manchester 1964).

Hook, Sydney : Education for Modern Man (The Dial Press. Inc.. New York. 1963)

John Dewey Society : Seventh Yearbook, The Public School and Spiritual Values (Harper & Row. Publishers, Incorporated. New York 1944).

New Educators Library; Ideals ; Aims, and Methods of Education Pitman Publishing Corporation, New York, 1922), Sec. 1.

O' Connor, Daniel J. The Philosophy of Education (Philosophical Library, Inc, New York, 1967) Chap. 3

Perry, Ralph B : Realms of Value (Harvard University Press, Cambridge, Mass.. 1954), Chap. 21.

Peters, Richard S. : Ethics and Education (Scott, Foresman and Company, Chicago, 1967), Chaps. 4-5.

"Aims of Education—A Conceptual Inguiry," in Willard Brehaut (chmn. Philosophy of Education (Ontario Institute or Studies in Education, Toronto, 1967), Chap. 1.

Phenix, Philip : Realms of Meaning (McGraw-Hill Book Company, New York, 1964), Chap 17.

Smith, Huston : The Purposes of Higher Education (Harper Row Publishers, Incorporated, New York, 1955).

Whitehead, Alfred N. : The Aims of Education and Other Eassys (The Macmillan Company. New York, 1929), Chap. 1.

ଷଷ୍ଠ ଅଧ୍ୟାୟ

ଶିକ୍ଷା-ଲକ୍ଷ୍ୟ ଓ ମାନବ-ପ୍ରକୃତି

ଶିକ୍ଷା ଲକ୍ଷ୍ୟର ବିଶ୍ଳେଷଣରୁ ସୂଚିତ ହୁଏ ଯେ ଯେଉଁ ପ୍ରକାର ପୃଷ୍ଠଭୂମିରେ ଏହାର ଆଲୋଚନା ପୂର୍ବରୁ କରାଯାଇଅଛି, ତାଠାରୁ ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ କଲ୍ପନାକଲେ ଏହି ଆଲୋଚନା ଅସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ହେବ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ଶିକ୍ଷାର ଚରମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ସମ୍ପର୍କୀୟ ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଅଧ୍ୟାୟରେ ମାନବ ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯେଉଁ ଆଲୋଚନା କରାଯାଇଥିଲା ସେଥିରେ ମାନବ ପ୍ରକୃତିର ସୁବିସ୍ତୃତ ବିଶ୍ଳେଷଣ କରାଯାଇନଥିଲା । ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତରୂପେ କୁହାଯାଇପାରେ ଯେ 'ଆତ୍ମୋପଲବ୍‌ଧି' ଶିକ୍ଷାର ଚରମ ଲକ୍ଷ୍ୟ । ଏଥିରେ ଯେଉଁ ଆତ୍ମାର ଉପଲବ୍‌ଧି କରିବାର କଥା, ତାହାର ବିଶେଷ ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରାଯାଇନଥିଲା । ପୁନଶ୍ଚ ଶିକ୍ଷାର ଚରମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଚିରନ୍ତନତାରେ ଆଶ୍ରିତ; କାରଣ ସର୍ବତ୍ର ଓ ସର୍ବଦା, ପ୍ରାଚ୍ୟ-ପାଶ୍ଚାତ୍ୟରେ, ଉତ୍ତର-ଦକ୍ଷିଣରେ ଏବଂ ଯୁଗେ ଯୁଗେ ମାନବ ପ୍ରକୃତି ମୁଖ୍ୟତଃ ସମାନ; ଏହି ଦାବି କରାଯାଇଥିଲା । ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ଏହି ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟତା ହେତୁ ବୌଦ୍ଧିକ ଉତ୍କର୍ଷକୁ ଶିକ୍ଷାର ମୁଖ୍ୟ ଲକ୍ଷ୍ୟଭାବରେ ଅନେକେ ଦୃଢ଼ତା ସହକାରେ ପ୍ରତିପାଦନ କରିଥିଲେ । କାରଣ ପଶୁମାନଙ୍କ ତୁଳନାରେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ହେଉଛି ବୁଦ୍ଧି ବା ବିଚାରଶକ୍ତି; ଏହା ଅନାଦି କାଳରୁ ଧରିନିଆଯାଇଛି । ଅନ୍ୟ କେତେକେ ବିବର୍ତ୍ତନବାଦର ସିଦ୍ଧାନ୍ତଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ହୋଇ ମାନବ ଓ ପଶୁ ମଧ୍ୟରେ ଏ ପ୍ରକାର ତୀକ୍ଷ୍ଣ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଥିବାର ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିନାହାନ୍ତି ଓ ସେମାନେ ବୈଷମ୍ୟ ପ୍ରଦର୍ଶନ କରି ଶିକ୍ଷାର ଚରମ ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ଅଧିକ ନମନୀୟ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଦେଖିଛନ୍ତି ।

ବାସ୍ତବରେ ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ବିଷୟରୁ ଏହା ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକ ଯେ, ଶିକ୍ଷା-ଲକ୍ଷ୍ୟ-ଆଲୋଚନାର ପରିସରକୁ ବ୍ୟାପକ କରିବାକୁ ହେବ ଓ ସେଥିରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେଉଁ-ପ୍ରକାର ମନୁଷ୍ୟ ଓ ଯେଉଁ ମାନବ ପ୍ରକୃତିକୁ ଶିକ୍ଷାନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିବାକୁ ଇଚ୍ଛା କରୁଁ ତାହା କି ପ୍ରକାରର—ଏ ବିଷୟରେ ବିସ୍ତୃତ ବିଶ୍ଳେଷଣ କରାଯିବ । ଏହା ଏକ ପ୍ରାଚୀନ ପ୍ରଶ୍ନ । ହିବ୍ରୁ-ସ୍ତୋତ୍ର ରଚୟିତା ତାଙ୍କ ସ୍ତୋତ୍ରରେ ଗାଇଥିଲେ, "ମାନବ କ'ଣ ସେହି ସତ୍ତ୍ୱା, ଯାହା ବିଷୟରେ ଆପଣ ସଚେତନ ହେବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ?" ଠିକ୍ ପୁରୋହିତ ଓ ଚିକିତ୍ସକଙ୍କ ପରି ଶିକ୍ଷକ ଆନ୍ତରିକତା ସହକାରେ ଆପଣାକୁ ସେହି ପ୍ରଶ୍ନ ପଚାରନ୍ତି । ଲକ୍ଷ୍ୟ ଯେ ଏହି

ପ୍ରକୃତିର ଅନୁଯାୟୀ ହେଉ, ଏଥିପାଇଁ ସେ ଏ ପ୍ରଶ୍ନ କରନ୍ତି ନାହିଁ; କାରଣ ଏହା ଦ୍ୱାରା ସେ ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ଭ୍ରାନ୍ତ ଯୁକ୍ତିରେ ପଡ଼ିଯିବେ । କିନ୍ତୁ ସେ ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ପଚାରି ନିଶ୍ଚିତ ହେବାକୁ ଚାହାଁନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷାକୁ ମାର୍ଗଦର୍ଶନ ଦେବା ପାଇଁ ଯାହା କିଛି ଦରକାରୀ, ସେ ସବୁ ସୁସଙ୍ଗତ ଭାବରେ ସଂଗ୍ରହ କରି ହିସାବକୁ ନିଆଯାଇଅଛି ।

ବହୁବିଧ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଶିକ୍ଷାଗୁରୁ ପ୍ରଶ୍ନବାଚୀ ହୁଅନ୍ତି, "ମନୁଷ୍ୟ କ'ଣ ?" ଏହାର ଉତ୍ତରରେ ସବୁଜ ମନୁଷ୍ୟର ମନକୁ ଜାଣିବା ପାଇଁ ଉଦ୍ୟମ କରାଯାଇଥିବାର ଜଣାଯାଏ । ଅଭିଯୋଗ କରାଯାଏ ଯେ ଯୁକ୍ତିବାଦୀମାନଙ୍କର ମସ୍ତିଷ୍କ ଯୌତ କରାଯାଏ । "ନବ ସୋଭିଏତ୍ ମନୁଷ୍ୟ" ସୃଷ୍ଟି କରି ମାନବ-ସ୍ୱଭାବର ପୁଞ୍ଜିବାଦୀ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରେ ପ୍ରତିରୋଧ କରିବା ପାଇଁ କମ୍ୟୁନିଷ୍ଟମାନେ ଆଶା କରନ୍ତି । ଶିକ୍ଷଣ ମେସିନ୍, ସଙ୍ଗଣକ ଯନ୍ତ୍ରଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା (computerized instruction) ପ୍ରଭୃତି ବହୁବିଧ ଯାନ୍ତ୍ରିକ ଉପାୟ ଉପରେ ଅତ୍ୟଧିକ ନିର୍ଭର କରି ଆମେରିକାର ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଏକ ନୂଆ ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷାଗତ ପ୍ରବିଧି ତନ୍ତ୍ରର (Educational technology) ପ୍ରବର୍ତ୍ତନ କରାଯାଉଅଛି । ଏହିସବୁ ଘଟଣାରୁ ମନୁଷ୍ୟର ମନକୁ ଆୟତ୍ତ କରିବା ପାଇଁ ଯେ ଉଦ୍ୟମ ଚାଲିଛି ତାହାର ସୂଚନା ମିଳେ । ମନୁଷ୍ୟର ପ୍ରକୃତି କ'ଣ ଏହାଦ୍ୱାରା ଉଦ୍ଘାଟିତ ହେବ କି ? କିମ୍ବା ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତି କ'ଣ ଏହାକୁ ଅତିକ୍ରମ କରିଯିବ କି ? ଆଉ ଗୋଟିଏ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ଦେଖାଯାଏ ଯେ, ମନୁଷ୍ୟର ମନକୁ ଅଧିକାର କରିବା ପାଇଁ ଯେଉଁସବୁ ଶକ୍ତି କାର୍ଯ୍ୟରେ ଲାଗିଛି ସେ ସବୁ ଏତେ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ଓ ଏପରି ସୁସଙ୍ଗଠିତ ଯେ ଏହାର ପରିଣାମ କେବଳ ବିଶୃଙ୍ଖଳା ସୃଷ୍ଟି କରୁଅଛି । ଯୁବ ସଂମ୍ପ୍ରଦାୟ ଆତ୍ମଜ୍ଞାନ ସଙ୍କଟରେ ପଡ଼ିବାର ଅନୁମାନ କରାଯାଏ, ସ୍ତୋଚ ରଚୟିତାଙ୍କ ପରି ସେମାନେ ଚିତ୍କାରକରି କହୁଛନ୍ତି, "ମୁଁ କିଏ ?" ଫଳତଃ ସକ୍ରେଟିସଙ୍କ 'ନିଜକୁ ଚିହ୍ନ' ର ଉପଦେଶାନୁସରଣ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ଅତି ଅଧିକ ହୋଇଅଛି । (୧)

ମନ-ଶରୀର ସମସ୍ୟା

ମନୁଷ୍ୟ କ'ଣ ? ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ପାଇବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କୁ ଅନ୍ୟ ଏକ ପ୍ରଶ୍ନର ଚର୍ଚ୍ଚା କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଓ ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ଯେପରି ସନାତନ ସେହିପରି ନବୀନ, ଏହା ସମଗ୍ର ସମସ୍ୟାର ମୂଳରେ ନିହିତ ଅଛି । ଏହା ଏକ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ଓ ତାତ୍ତ୍ୱିକ ପ୍ରଶ୍ନ । ମନୁଷ୍ୟ କେଉଁଥିରୁ ତିଆରି ହୋଇଅଛି ? ଆମ ସଂସ୍କୃତିର ଏହା ଏକ ସାଧାରଣ ବିଶ୍ୱାସ ହୋଇଅଛି ଯେ ମନୁଷ୍ୟ ଦ୍ୱୈତବାଦୀ—ସେ ମନ ଓ ଶରୀର ଅଥବା ଚେତନ ଓ ଜଡ଼ ପ୍ରକୃତିଦ୍ୱାରା ଗଠିତ । ମନୁଷ୍ୟକୁ ମନ ଓ ଶରୀର ଭେଦରେ ବିଭାଜନ କରାଯାଇଛି । ଏହି ବିଭାଜନ ଏକ ବ୍ୟାପକ ଯୁଗ୍ମ ଶାସିତାର ଅଂଶ । ଯେଉଁ ଯୁଗ୍ମ ଶାସିତା ଫଳରେ

ଯାବ୍ ବସ୍ତୁ ଜଡ଼ ଓ ଚେତନ ଏ ଦୁଇ ବର୍ଗରେ ପରିଗଣିତ ହୋଇଅଛି । (୨)ଏହି ବସ୍ତୁର ସ୍ଥାନ ଓ ସ୍ଥିତି ଅଛି । ଏହା ସ୍ୱଭାବତଃ ଜଡ଼ ହୋଇଥାଏ । ଏହା ଛଡ଼ା ଏହାର ଗତି ଯେତେବେଳେ ଥାଏ, ସେତେବେଳେ ଏହାକୁ ବାହ୍ୟ ଶକ୍ତିଦ୍ୱାରା ଠେଲି ଦିଆଯାଏ । କିନ୍ତୁ ଏହି ସଂଜ୍ଞାର ବହୁ ବ୍ୟତିକ୍ରମ ରହିଛି । ମନୁଷ୍ୟର ଶରୀରର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ଅଛି; କିନ୍ତୁ ଅନ୍ୟ ବାହ୍ୟ ଭୌତିକ ଶକ୍ତିର ଅସହାୟ ସାଧନ ହେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏହା ନିଜେ ଗତି ଓ କ୍ରିୟା ଉତ୍ପନ୍ନ କରିପାରେ । ଏହି ଗତି ଓ କ୍ରିୟାର କାରଣ ମନୁଷ୍ୟ ହେବା ଯୋଗୁଁ ଏହାକୁ ବସ୍ତୁଠାରେ କିଛି ଅଧିକ ବୋଲି ମାନିନେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ମନୁଷ୍ୟର ନିଜ କ୍ରିୟା ଶକ୍ତି ହେତୁ ସେ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସ୍ଥିର କରେ, ନିଷ୍ପତ୍ତି ଗ୍ରହଣ କରେ; ସେ ସବୁକୁ ଆପେ ଆପେ କାମରେ ପରିଣତ କରେ ଓ ସେଗୁଡ଼ିକର ପରିଣାମ ପାଇଁ ଦାୟିତ୍ୱ ବହନ ସେ କରିଥାଏ । ଏହି ହେତୁରୁ ମନୁଷ୍ୟପ୍ରକୃତି ସମ୍ପର୍କରେ ବିଶ୍ୱାସ ଜନ୍ମିଛି ଯେ ବସ୍ତୁ ଅର୍ଥାତ୍ ମନ ବା ଆତ୍ମା ଛଡ଼ା ବାସ୍ତବତାର ଅନ୍ୟ ଏକ ବ୍ୟାପକ ଲକ୍ଷଣ ଅଛି (୩)

କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଅଧିକ ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରଶ୍ନ ହେଉଛି ଯେ ମନ ଓ ଆତ୍ମାର ସ୍ୱରୂପ କ'ଣ ? ଜଡ଼ ବସ୍ତୁଠାରୁ ମନର ପ୍ରକୃତି ଭିନ୍ନ ହୋଇଥିବାରୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ କରିପାରିବା ଯେ ମନ ଜଡ଼ ବସ୍ତୁ ନୁହେଁ । ଏହାକୁ ଅବସ୍ତୁ ବା ଅଭୌତିକ କହିପାରିବା । ଅବସ୍ତୁ ହୋଇ ମଧ୍ୟ ମନର ସତ୍ତା ଅଛି; କିନ୍ତୁ ଏହା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସ୍ଥାନ ଅଧିକାର କରେ ନାହିଁ । ମନର ସତ୍ତା ଅଛି ବୋଲି ଏହା ଗ୍ରହଣ କରିନିଆଯାଇଥାଏ । ତେଣୁ ଏହି ସତ୍ତା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ସୁଖ ଦୁଃଖ, ଅନୁଭୂତି ଓ ସ୍ମୃତି; ଆମର ଚିନ୍ତା ଓ ଅନୁଭବ ଇତ୍ୟାଦି ମାଧ୍ୟମରେ ପ୍ରକାଶଲାଭ କରେ । ପୁନଶ୍ଚ ଏହା ଆମର କ୍ଷଣସ୍ଥାୟୀ ଅନୁଭବ ଉପରେ ଦୃଷ୍ଟି ନିବଦ୍ଧ ହୁଏ । କେତେକାଂଶରେ ଏହା ଆମକୁ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱ ଆଣିଦେଇଥାଏ । ବସ୍ତୁତଃ ଏହି ସତ୍ତା ହିଁ ଆତ୍ମଜ୍ଞାନର କେନ୍ଦ୍ର ଅଟେ । ଯାହାହେଉ ଚେତନାର କୌଣସି ସ୍ଥିତିରେ କିମ୍ବା ସମସ୍ତ ସ୍ଥିତିରେ କିମ୍ବା ସମସ୍ତ ସ୍ଥିତିକୁ ମିଶାଇଦେଲେ ବି 'ସ୍ୱର' ସଂଜ୍ଞା ନିରୂପଣ କରିହେବନାହିଁ । ଚେତନ ଅବସ୍ଥାର ସମସ୍ତ ସ୍ଥିତି ଅପେକ୍ଷା ଏହା ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ । 'ସ୍ୱ' ଏପରି ଗୋଟିଏ ସତ୍ତା, ଯାହାକି ମନର ସମସ୍ତ ସ୍ଥିତିକୁ ଧାରଣ କରିପାରେ ।

ସାଧାରଣ ବୁଦ୍ଧିରେ ବିଚାର କଲେ ବସ୍ତୁ ଓ ମନ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖାଇବା ଅଧିକ ସହଜ; କିନ୍ତୁ ଏହି ଦୁହିଁଙ୍କର ପରସ୍ପର ସମ୍ପର୍କକୁ ବୁଝିବା କଠିନ । ମନ କେଉଁଠାରେ ଅବସ୍ଥିତ, ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ଯଦି ଜଣେ ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ପଚରାଯାଏ, ତେବେ ଅଧିକାଂଶ

୨ । ଏହି ସମସ୍ୟାର ପରବର୍ତ୍ତୀ ଆଲୋଚନା ଅଷ୍ଟମ ଅଧ୍ୟାୟର ଶିଶୁ ଓ ପାଠ୍ୟ ତାଲିକା ଶୀର୍ଷକ ବିଷୟରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

୩ । ଅତଏବ ଏହି ବ୍ୟଙ୍ଗ : ମନ କଅଣ ? ଏହା ବସ୍ତୁ ନୁହେଁ । ବସ୍ତୁ କଅଣ ? କିଛି ଯାଏ ଆସେ ନାହିଁ ।

ସ୍ଥଳରେ ଉତ୍ତର ମିଳବ ଯେ ଏହାର ସ୍ଥାନ ମସ୍ତିଷ୍କରେ । ମନର ବସ୍ତୁଗତ ସ୍ଥିତି ନାହିଁ ଓ ଏହା ସ୍ଥାନ ମଧ୍ୟ ଅଧିକାର କରେ ନାହିଁ । ତେବେ ଏହା କପରି ଜଡ଼ ବସ୍ତୁରେ ଉତ୍ପନ୍ନ ହେବ, ଏହା ବୁଝିହୁଏ ନାହିଁ । ସ୍ଥିତିର ପ୍ରଶ୍ନ ତ ଦୂରର କଥା—ମନ ଅଭୌତିକ ଓ ଶରୀର ଭୌତିକ । ତେବେ ମନର ଶରୀର ଉପରେ ପ୍ରଭାବ ପକାଇବା ତଥା ଶରୀର ସହିତ କ୍ରିୟା-ପ୍ରତିକ୍ରିୟାର ସମ୍ବନ୍ଧ କପରି ହୋଇପାରେ ? ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ସନ୍ତୋଷଜନକ ଉତ୍ତର ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ମିଳନାହିଁ । ମନ ଓ ଶରୀରର ଏହି ଦ୍ୱୈତ ସତ୍ତାରେ ଏକତ୍ୱ ସ୍ଥାପନ କରିବା ଅତ୍ୟନ୍ତ କଠିନ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ କାଥଲିକ୍ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନରେ ଏହା ହୋଇପାରିବ ବୋଲି ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଏ । କାଥଲିକ୍ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନରେ କୁହାଯାଏ ଯେ ଶିକ୍ଷାଳୟ ଶରୀର ବିହୀନ ମନର ସଂଗ୍ରହାଳୟ ନୁହେଁ, ବରଂ ଏହା ଏପରି ଏକ ସ୍ଥାନ, ଯେଉଁଠାରେ ଶରୀର ଓ ମନର ମିଳନ ବିନା ଶିକ୍ଷା ପ୍ରକ୍ରିୟା ଆରମ୍ଭ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ବସ୍ତୁତଃ ସନ୍ତ ଟୋମାସ୍ ଏକ୍ୱିନସ୍ ବିଶ୍ୱାସ କରୁଥିଲେ, ମୃତ୍ୟୁ ପରେ ଆତ୍ମା ଶରୀରରୁ ବିଚ୍ଛିନ୍ନ ହୋଇ ଏପରି ଅପୂର୍ଣ୍ଣ ହୋଇଯାଏ ଓ ଏହା କୌଣସି ନୂତନ ସତ୍ୟ ଶିକ୍ଷା କରିପାରେ ନାହିଁ ।

ମାନବ-ପ୍ରକୃତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏହି ଦ୍ୱୈତବାଦୀ ଧାରଣା ପୋଷଣ କରିବାହେତୁ ଶିକ୍ଷାରୁ କେଉଁ ପରିଣାମ ମିଳିପାରିବ ଏହା ଚିନ୍ତା କରିବା କଠିନ ନୁହେଁ । ଏଥିରୁ ଦୁଇ ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷାମନୋବିଜ୍ଞାନ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବାକୁ ହେବ । ମାନସିକ ତଥ୍ୟକୁ ବୁଝାଇବା ପାଇଁ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତପୂର୍ଣ୍ଣ ବା ହେତୁବାଦୀ ମନୋବିଜ୍ଞାନର ଆଶ୍ରୟ ନେବାକୁ ହେବ କିମ୍ବା ଶାରୀରିକ ତଥ୍ୟକୁ ବୁଝାଇବା ପାଇଁ ଗତିଶୀଳ ମନୋବିଜ୍ଞାନର ଆଶ୍ରୟ ନେବାକୁ ହେବ । ଯାହାହେଉ ଏହି ଉଭୟ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଧାନ କାର୍ଯ୍ୟ ହେଉଛି ମନର ପ୍ରଶିକ୍ଷଣ; ଏହାର ଶକ୍ତିର ବିକାଶସାଧନ । ଏହା ନିଶ୍ଚିତ ଯେ ଶରୀର ତଥା ଇନ୍ଦ୍ରିୟ ସବୁ ମନୁଷ୍ୟର ବ୍ୟବହାରରେ ଲାଗେ । କିନ୍ତୁ ମନ ଓ ଆତ୍ମାର ବ୍ୟବହାର ଆହୁରି ଅଧିକ । ଶରୀରରେ ସ୍ନାୟୁ ଓ ମାଂସ-ପେଶୀର ସଞ୍ଚାଳନ ମନର ଶକ୍ତିଦ୍ୱାରା ହୁଏ । ଅତଏବ ଶରୀର ଅପେକ୍ଷା ମନ ଉପରେ ଶିକ୍ଷାବିଦ୍‌ଙ୍କର ଅଧିକ ଧ୍ୟାନ ରହେ । ଠିକ୍ ସେହି କାରଣରୁ ଶିକ୍ଷାର ଆଧାର ଓ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ସ୍ୱତଃସ୍ଫୂର୍ତ୍ତି ଓ ତାହାର ଆତ୍ମବିକାଶରେ ନିହିତ ଥାଏ । ସୁତରାଂ ଶିକ୍ଷା କେବେହେଁ ଏକ ଯାନ୍ତ୍ରିକ ପ୍ରକ୍ରିୟା ହୋଇପାରେନାହିଁ, ଅର୍ଥାତ୍ ଶିକ୍ଷକ ବିନା ଶିକ୍ଷା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ବାହ୍ୟ ଶକ୍ତିଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ନହେଲେ ବସ୍ତୁର ସ୍ଥାନ ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ମନୁଷ୍ୟ ତାର ସ୍ଥାନ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରେ; ଅର୍ଥାତ୍ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପ୍ରଭାବକୁ ଅପେକ୍ଷା ନକରି ଶିକ୍ଷା ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରେ, ଉଦ୍ଦୀପନାର ବିନା ସହସ୍ୱତାରେ ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ଆରମ୍ଭ ହୋଇପାରେ ।

ମାନବ ପ୍ରକୃତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏହି ଦ୍ୱୈତବାଦୀ ବିଶ୍ୱାସ ହେତୁରୁ ଶିକ୍ଷାରେ ପରସ୍ପର-ବିରୋଧୀ ପରିଣାମ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ । ଗୋଟିଏ ହେଉଛି ଯେ ମନ ଓ ଶରୀର—ଏ ଦୁହେଁ

ପରସ୍ପର ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ଭିନ୍ନ । ତେଣୁ ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ପୃଥକ୍ ପୃଥକ୍ ଓ ଅନେକ ପରସ୍ପର-ବିରୋଧୀ ମାର୍ଗରେ ବିଚରଣ କରନ୍ତି । ପୂର୍ବରୁ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇଅଛି ଯେ ଶିଶୁ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଆସେ ଓ ସେଥି ସହିତ ତାହାର ମନ ଓ ଶରୀର ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଥାଏ । ଶରୀରର ଭାବ ଯଦି ମନଠାରୁ ଭିନ୍ନ ହୋଇଥାଏ; ତେବେ ଶିଶୁ ପାଠରେ ମନୋନିବେଶ କରିବା କାଳରେ ଏହା ତାହାର ପାଠ ବିଷୟକୁ ବିଚଳିତ କରେ । ତେଣୁ ଶିକ୍ଷକ ଅଧିକାଂଶ ସମୟରେ ଶିଶୁର ଶାରୀରିକ ଗତିକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବାରେ ଓ ଶ୍ରେଣୀରେ ଅନୁଶାସନ ତଥା ବ୍ୟବସ୍ଥା ପାଇଁ ଅନୁକୂଳ ପରିସ୍ଥିତି ସୃଷ୍ଟି କରିବାରେ ଧ୍ୟାନ ଦିଅନ୍ତି । ଏହି ଦ୍ୱୈତବାଦ ହିଁ ଅନୁଶାସନାତ୍ମକ ସମସ୍ୟାର ଯେ ମୂଳ କାରଣ, କେବଳ ତାହା ନୁହେଁ, ଏଥିରୁ ମଧ୍ୟ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ ଯେ ମନଦ୍ୱାରା ଅର୍ଜିତ ଜ୍ଞାନ ଶରୀରର ବ୍ୟବହାରରେ କିପରି ଲାଗିପାରିବ ?

ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତିର ଏହି ଦ୍ୱୈତବାଦୀ ବିଚାରଧାରା ସମ୍ବନ୍ଧରେ କାର୍ଯ୍ୟରେ ତଥା ଚିନ୍ତାରେ ଯେଉଁ ଅସୁବିଧା ହେଉଅଛି, ତାହାକୁ ଏଡ଼ାଇବା ପାଇଁ ଅନେକ ଶିକ୍ଷାଦାର୍ଶନିକଗଣ ଏକପ୍ରକାର ଏକତ୍ୱବାଦର ସ୍ୱୀକାର କରିଅଛନ୍ତି । ସାଧାରଣ ବୁଦ୍ଧିରେ ଧରିନିଆଯାଏ ଯେ ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତି ମନ ଓ ଶରୀର ଦ୍ୱାରା ଗଠିତ; କିନ୍ତୁ ଏମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ବାସ୍ତବତାର ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ପୃଥକ୍ ଲକ୍ଷଣ । ଏହା ପରିବର୍ତ୍ତେ ସେମାନେ ମାନବ ପ୍ରକୃତିକୁ ସୁବିଧାର ମନରୂପୀ କିମ୍ବା ଶରୀରରୂପୀ ବୋଲି ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି, ଏହାଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିକୁ ସରଳ କରିଦିଅନ୍ତି । ସୁତରାଂ କେତେକ ଯଥାର୍ଥବାଦୀ ବିଶ୍ୱାସକ ଧରିନିଅନ୍ତି ଯେ ମାନସିକ କ୍ରିୟାକୁ ପୂର୍ଣ୍ଣତଃ ଶାରୀରିକ କ୍ରିୟାରେ ପରିଣତ କରିହେବ । ଏଥି ସଙ୍ଗେ ଅନ୍ୟ କେତେକ ଆଦର୍ଶବାଦୀ ବିଶ୍ୱାସକ ଶାରୀରିକ କ୍ରିୟାକୁ ମନର କ୍ରିୟା ବୋଲି ଧରିନିଅନ୍ତି ।

ସଂସାରକୁ ଜାଣିବା ପାଇଁ କେବଳ ନିଜର ମନ ହିଁ ସହାୟକ, ଏହାକୁ ଉଲ୍ଲେଖ କରି ଆଦର୍ଶବାଦୀ ଶରୀର ଓ ମନର ଏକତ୍ୱବାଦ ପ୍ରତିପାଦନ କରନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ବିଚାରରେ ମନର ଜ୍ଞାନାତ୍ମକ କ୍ରିୟାକୁ ଛାଡ଼ିଦେଲେ ଅନ୍ୟ କୌଣସି ଦ୍ୱିତୀୟ ସତ୍ୟ ନାହିଁ, କାରଣ ଅନ୍ୟ କୌଣସିକୁ ଅଧିକ ସତ୍ୟ ବୁଝିବାର କାର୍ଯ୍ୟ କେବଳ ବୁଦ୍ଧି ଦ୍ୱାରା ସମ୍ଭବ ହୁଏ । ଏହି ତର୍କରୁ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ମିଳେନାହିଁ ଯେ ଭୌତିକ ସତ୍ତା ବସ୍ତୁତଃ ମନରୂପୀ, କିନ୍ତୁ ଏହା ଅବଶ୍ୟ ସ୍ଥିର ଥାଏ ଯେ ଶିକ୍ଷାର ସମ୍ବନ୍ଧ ପୂର୍ଣ୍ଣତଃ ଏପରି ଏକ ଜଗତରେ, ଯେଉଁଠାରେ ମନ ହିଁ ସମସ୍ତ ।

ଯେଉଁମାନେ ଏହି ଏକତ୍ୱବାଦୀ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ସମର୍ଥକ, ସେମାନେ ମନକୁ ଗୋଟିଏ ସତ୍ତାରୂପେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି । ଯେପରିକି ଦ୍ୱୈତବାଦୀ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଓ ଯେଉଁ ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷା ପରିଣାମକୁ ଆଖିଆଗରେ ରଖି କହାଯାଏ ଠିକ୍ ସେହିପରି । କିନ୍ତୁ ଅନ୍ୟ କେତେକ ଲୋକ ଏହାର ବିପରୀତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହୁଅନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଶାରୀରିକ ଗତିଠାରୁ ଭିନ୍ନ କୌଣସି ସତ୍ତା ମାନସିକ ବ୍ୟାପାରରେ ନାହିଁ । ଆହୁରି ଅଧିକ ବିଶ୍ଳେଷଣ କରି ସେମାନେ ସ୍ଥିର କରନ୍ତି ଯେ କେତେଗୁଡ଼ିଏ ପ୍ରତ୍ୟୟ ଓ ଧାରଣାର ଅନୁକ୍ରମ ବ୍ୟତୀତ ମନ ଆଉ କିଛି ନୁହେଁ । ସେମାନେ ଯେଉଁସବୁ ଧାରଣା ପୋଷଣ କରିଥାନ୍ତି, ସେ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆହୁରି

ଅଧିକ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବାକୁ ଯାଇ କେତେକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଧାରଣ ଓ ପ୍ରତ୍ୟୟ, ଯାହାକି ସେମାନଙ୍କର ଚେତନାର ପୃଷ୍ଠଭୂମିରେ ଥାଏ, ସେଠାରେ ଅଟକିଯିବାର ଜଣାଯାଏ । କାରଣ ସେମାନେ ଯେତେ ଯତ୍ନ କରନ୍ତୁ ପଛକେ ସେମାନଙ୍କର ଆତ୍ମଚେତନା କଦାପି ଆସେ ନାହିଁ । ସେମାନେ ସବୁବେଳେ କେତେକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବସ୍ତୁ ବା ଅନ୍ୟ କେତେକ ବସ୍ତୁ— କେତେକ ସମୟ ବା ସ୍ଥାନର ଧାରଣା, କେତେକ ରଙ୍ଗ ବା ଆକାରର ଧାରଣା, କେତେକ ଆଶା ବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବିଷୟରେ ସଚେତନ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି । ସେମାନେ ଏ ସବୁଥିରୁ ମୁକ୍ତ ହୋଇ ନିଜ ନିଜ ଶେଷକୁ ଏହି ନିଷ୍ପତ୍ତିରେ ଉପନୀତ ହୁଅନ୍ତି ଯେ ମନ କୌଣସି ଭାବ ବାଞ୍ଛା ଓ ଭାବ ସ୍ଫୁରଣ ସତ୍ତାର ପ୍ରତୀକ ହେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ବାସ୍ତବରେ ଏହାର ଅନ୍ୟ କୌଣସି ସତ୍ତା ନାହିଁ । ତେଣୁ ଏହାକୁ ଚେତନାବସ୍ଥାର କେତେକ ସ୍ଥିତିରୂପେ ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବା ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ନୁହେଁ ।

ମନର ଏହି ବିଶ୍ଲେଷଣରୁ କେତେକ ବିଭିନ୍ନ ଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହେବାକୁ ପଡ଼େ । ମାନସିକ ଅବସ୍ଥାର ତଥ୍ୟଦ୍ୱାରା ପରିଚାଳିତ ହେଲେ ଚେତନାର ଜଟିଳ ବ୍ୟାପାରକୁ ଏହାର ବହୁବିଧ ଉପାଦାନରେ ବିଶ୍ଲେଷଣ କରି ମନର ଗଠନକୁ ସ୍ଥିର କରିବା ଶିକ୍ଷା ମନୋବିଜ୍ଞାନର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଅଟେ । ସମଷ୍ଟିର ଅର୍ଥ ଏହାର ଅଂଶଦ୍ୱାରା କରିବାକୁ ପଡ଼େ । ଶିକ୍ଷା କ୍ଷେତ୍ରରେ ଦେଖାଯାଏ ଯେ ବିଭିନ୍ନ ଅଂଶର ଏକତ୍ର ସମାବେଶରେ ଶିକ୍ଷଣ ସାଧିତ ହୁଏ । ମନୋବିଜ୍ଞାନର ସମ୍ବନ୍ଧବାଦ ବିଶ୍ୱାସ ଆଡ଼କୁ ଏହା ବେଶ୍ ଭଲଭାବରେ ଢଳି ପଡ଼େ । ଏହି ତଥ୍ୟକୁ ଅନୁସରଣ କରାଗଲେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପାଠ୍ୟ ସଂଗଠନ ଓ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ-ମାନଙ୍କ ସମ୍ମୁଖରେ ଏହାର ଉପସ୍ଥାପନ ଏପରି କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରାଯିବ ଯେ ଏହାଦ୍ୱାରା ମନର ଚଳନ୍ତି ଅବସ୍ଥା କିମ୍ବା ଭାବଧାରାର ଅନୁକ୍ରମ ସାଧିତ ହେବ ଓ ସମ୍ବନ୍ଧିତ ହୋଇପାରିବ, ଏହାଦ୍ୱାରା ସବୁକଥା ବୁଝି ହେବ ଓ ମନରେ ସେସବୁ ଲାଗି ରହିବ; ଏହି ପ୍ରକ୍ରିୟାହିଁ ହରବର୍ଟ୍ଙ୍କ ଚିନ୍ତାଧାରା ସୂଚନା ଦିଏ ଓ ଏହା ଠିକ୍ ଏ ବି ଯାନ୍ତ୍ରିକ ନୁହେଁ ।

ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଶରୀର ଓ ମନ—ଏହି ଦ୍ୱୈତବାଦୀ ଧାରଣାକୁ ରୂପାନ୍ତରିତ କରି ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତି ଯେ କେବଳ ଶରୀର ଏହି ଏକତ୍ୱବାଦୀ ବର୍ଣ୍ଣନା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପୃଥକ୍ ଅଟେ । ବ୍ୟବହାରବାଦ ଏହି ତଥ୍ୟର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ । ଏଥିରେ ମନୁଷ୍ୟର ପ୍ରକଟ ଭୌତିକ ବ୍ୟବହାରକୁ ପର୍ଯ୍ୟବେକ୍ଷଣ କରି ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ମନୋବିଜ୍ଞାନ ଓ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ଜ୍ଞାନ ଆହରଣ କରନ୍ତି । (୪) ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ଶାରୀରିକ ଗତିରୁ ଭିନ୍ନ କୌଣସି ସତ୍ତା ମାନସିକ ବ୍ୟାପାରରେ ନଥାଏ । ଏହି ମତ କେବଳ ଯେ ଜଡ଼ବାଦୀ; ତାହା ନୁହେଁ; ଏହା ମଧ୍ୟ ଯାନ୍ତ୍ରିକୀୟ । ଅଧିଗମ କ୍ରିୟାର ଅର୍ଥ ଏହି ଯେ ସମଗ୍ରକୁ ଏହାର ଅଂଶରେ

(୪) ବ୍ୟବହାରବାଦ ଓ ପ୍ରୟୋଗବାଦ ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ପର୍କ ବୁଝିବା ପାଇଁ ପଢ଼ନ୍ତୁ : John Dewey, Essays in Experimental Logic (Dover Publications, Inc., New York, 1953) P. 331

ଏହାକୁ ବିଶ୍ଳେଷଣ କରିବାକୁ ପଡ଼େ ଓ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଉଦ୍ଦୀପକ ଓ ତାହାର ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ବନ୍ଧ ବା ସାହଚର୍ଯ୍ୟ ସ୍ଥାପନ କରିବାକୁ ପଡ଼େ । କେବଳ ପୁନରୁକ୍ତି ଦ୍ୱାରା ସମ୍ବନ୍ଧ ଗଠିତ ହୁଏ ଓ ଅଭ୍ୟାସର ସ୍ତୁପ ପଡ଼ିଯାଏ । ଯେଉଁଥିରେ ମନକୁ ଗୋଟିଏ ସକ୍ରି ଭାବରେ ଓ ପ୍ରତିକ୍ରିୟାର ସୂଚକ ଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରାଯିବ, ଏହାର ବିରୋଧ କରେ ବ୍ୟବହାରବାଦ ଓ ସେଥିରେ ମନକୁ କାର୍ଯ୍ୟର କର୍ତ୍ତୃ ରୂପେ ନ ବସ୍ତୁର ପ୍ରତିକ୍ରିୟାକ କର୍ତ୍ତାରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ ଓ ଯାହା ଉକ୍ତ ଉଦ୍ଦୀପନର ପ୍ରଭାବରେ କାର୍ଯ୍ୟରତ ହୋଇଥାଏ । ପ୍ରତ୍ୟେକ ମାନବର କ୍ରିୟା ସେମାନଙ୍କ ମତରେ କୌଣସି ନା କୌଣସି ଉଦ୍ଦୀପନର ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର କୌଣସି ମହତ୍ତ୍ୱ ନଥାଏ । ଏହା ମଧ୍ୟ କୌଣସି ମେସିନ ବା ଯନ୍ତ୍ରଠାରୁ ଭିନ୍ନ ନୁହେଁ । (୫)

ଆହୁରି ପାଦେ ଆଗେଇଯାଇ କେତେକ ବ୍ୟବହାରବାଦୀ ନିଉଟନ୍ ନକ୍ଷେମଣ୍ଡଳର ଗ୍ରହ-ନକ୍ଷତ୍ରମାନଙ୍କ ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯେପରି ବସ୍ତୁସ୍ୱକର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଦେଇଥିଲେ, ସେହିପରି ମାନବ ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅଦ୍ଭୁତ ମନୋଭାବ ପୋଷଣ କରିଅଛନ୍ତି । ବାହାରର କୌଣସି ଶକ୍ତି ଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ନହେବା ଯାଏଁ ସମସ୍ତ ବସ୍ତୁ ଗୋଟିଏ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଗତିରେ ଗ୍ଲଥାନ୍ତି—ଗତିର ଏହି ପ୍ରଥମ ନିୟମ ପ୍ରକାଶ କରି ନିଉଟନ୍ ଗତିର କାରଣ ବୁଝାଇବା ପାଇଁ ଯେଉଁ ପୁରୁଣା ଉଦ୍ୟମ ଥିଲା ତାକୁ ପରିତ୍ୟାଗ କଲେ । ଗତିକୁ ବୁଝାଇବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଗତିରେ କାହିଁକି ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୁଏ ଏହା ବୁଝାଇବା ପାଇଁ ନିଉଟନ ଲାଗିପଡ଼ିଥିଲେ । ସେହିପରି ଭାବରେ ମାନବର ବ୍ୟବହାରର କାରଣ ବୁଝାଇବା ଉଦ୍ୟମ କେତେକ ବ୍ୟବହାରବାଦୀ ଛାଡ଼ି ଦେଇଅଛନ୍ତି । ଏହା ପରିବର୍ତ୍ତେ ସେମାନେ ସାଦାସିଧା ପ୍ରକାଶ କରିଛନ୍ତି ଯେ ମନୁଷ୍ୟ ଗୋଟିଏ ସକ୍ରିୟ ଜୀବ ଓ ସେ ତାର ପରିବେଶ ସହିତ ଘାତପ୍ରତିଘାତ ଫଳରେ ଶିକ୍ଷା କରେ । ସୁତରାଂ ନିଉଟନ ଯେପରି ଗତିରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ବୁଝାଇବାକୁ ବ୍ରତୀ ହୋଇଥିଲେ ସେହିପରି ବ୍ୟବହାରବାଦୀ ଶିକ୍ଷାବସ୍ତୁଗତ ପରିବେଶର ପରିବର୍ତ୍ତନ ଉପରେ ଧ୍ୟାନ ଦେଇଥିଲେ । (୬)

ଭାଷାର ବ୍ୟବହାରରେ ଅସ୍ପଷ୍ଟତା ହେତୁ ମନ-ଶରୀର ସମସ୍ୟା ଜାତ ହୁଏ ବୋଲି କେତେକ ଭାଷାତତ୍ତ୍ୱବିତ୍ ବିଶ୍ଳେଷଣ କରି ମତଦିଅନ୍ତି । ସେମାନେ ମାନସିକ କ୍ରିୟାକଳାପ ପ୍ରତି ଅଧିକ ଦୃଷ୍ଟି ଦିଅନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ବ୍ୟବହାରର ବିଭାବ ଭାବରେ ସେମାନେ ଏହା କରନ୍ତି । ଜଣେ ଛାତ୍ର 'ଯାହା କରୁଛି, ତାହା ଭାବୁଛି' ଏକଥା ଛାତ୍ରଠାରୁ ଶୁଣି ସେ ଦୁଇଟି ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟ କରୁଛି ବୋଲି ବିଚାରିବା ଭୁଲ—ଏହା ସେମାନେ ମନେ କରନ୍ତି । ସେ ପ୍ରଥମେ ଭାବୁଛି ଓ ତତ୍ପରେ କରୁଛି । ଏଥିରେ ସନ୍ଦେହ ନାହିଁ ଯେ ଛାତ୍ରଟି ଉଭୟ ମନ ଓ ଶରୀରରେ ସକ୍ରିୟ; କିନ୍ତୁ ଏହି ଦୁଇଟି କାର୍ଯ୍ୟ ଗୋଟିକ ପରେ ଗୋଟିଏ ହୁଏ ନାହିଁ; ଏପରିକି ଏକ ସଙ୍ଗରେ ମଧ୍ୟ ହୁଏ ନାହିଁ । ତଥାପି ଏହା କେବଳ ଗୋଟିଏ କାର୍ଯ୍ୟ ।

ଏହାର ଦୁଇଟି ବର୍ଣ୍ଣନା ଦମ୍ଭବ କିନ୍ତୁ ଏହା କେବଳ ଗୋଟିଏ କାର୍ଯ୍ୟ । ବ୍ୟବହାର ଯେ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ମାନସିକ ଅବସ୍ଥାଦ୍ୱାରା ସଂଚାଳିତ ହୁଏ—ଏହି କାରଣ ଅନାବଶ୍ୟକ । ମନେହୁଏ ଦେହ ଯେପରି ଯନ୍ତ୍ର ମଧ୍ୟରେ ମନ ଗୋଟିଏ ଭୂତ । ଏହି କପୋଳକଳ୍ପିତ ଅନାବଶ୍ୟକ ଧାରଣାର ଉଚ୍ଛେଦ କରାଯାଏ । (୭)

ଏହି ବିରୋଧାଭାସ ଓ ବସ୍ତୁଗତ ଅନେକତାରୁ ରକ୍ଷା ପାଇବା ପାଇଁ କେତେକ ଯଥାର୍ଥବାଦୀ ଓ ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ଚେଷ୍ଟାକରନ୍ତି ଯେ ବିଶୁଦ୍ଧ ଜଡ଼ବାଦ ଓ ଯନ୍ତ୍ରବାଦର ପନ୍ଥା ସମୁଚିତ ଅଟେ । ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ମନୁଷ୍ୟଙ୍କ ଚେତନା ଓ ମନଃସ୍ଥିତ ଅବଧ ଦ୍ୱାରା ବୁଝିବା ପାଇଁ ଯତ୍ନ କରାଯାଉଥିବ, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତି ଗୋଟିଏ ପ୍ରହେଳିକା ହୋଇ ରହିବ । ମନୁଷ୍ୟଙ୍କୁ ବୁଝିବାର ପ୍ରଶ୍ନ ସେତେବେଳେ ଯାଇ ସଫଳ ହେବ, ଯେତେବେଳେ ତାକୁ ପ୍ରକୃତିର ଗୋଟିଏ ଅଂଶ ବୋଲି ଧରିନେଇ ବୈଜ୍ଞାନିକ ନିୟମର ଅନ୍ତର୍ଗତ କରାଯିବ ।

ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ଜଡ଼ବାଦରେ ମନୁଷ୍ୟ ଓ ପ୍ରକୃତିକୁ ଏକ ଶକ୍ତିର ଅଂଶରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇଅଛି । ଏହି ଜଡ଼ବାଦ ପ୍ରାଚୀନ ଜଡ଼ବାଦଠାରୁ ଭିନ୍ନ । କାରଣ ପ୍ରାଚୀନ ଜଡ଼ବାଦରେ ଅବିଭକ୍ତ ଅଣୁ ବା ପରମାଣୁକୁ ପ୍ରକୃତିର ମୂଳ-ତତ୍ତ୍ୱ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇ ଥିଲା । ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେଉଁ ଜଡ଼ବାଦର କଥା ବିଚାର କରୁଛୁ, ତାହା ଆଧୁନିକ ପଦାର୍ଥବିଜ୍ଞାନରୁ ପ୍ରେରଣା ଗ୍ରହଣ କରିଛି । ଆଧୁନିକ ଜଡ଼ ବିଜ୍ଞାନରେ ଆଇନଷ୍ଟାଇନ ନିଜର ପ୍ରସିଦ୍ଧ ସୂତ୍ର ଦ୍ୱାରା ଶକ୍ତିର ବାସ୍ତବିକ ରୂପ ପ୍ରକାଶ କରିଅଛନ୍ତି, ସେ ସୂତ୍ରଟି ହେଲା $E=M(C)^2$ । ଏଠାରେ E ହେଉଛି ଶକ୍ତି, M ଘନତ୍ୱ ଓ C ଏକ ଅଚର ରାଶି । ଭୌତିକ ବିଜ୍ଞାନ ଅନୁସାରେ ଭୂତ ବା ବସ୍ତୁ ହେଉଛି ଶକ୍ତି ଅନୁରୂପ, ଏ ଦୁହିଁଙ୍କର ପାରସ୍ପରିକ ରୂପାନ୍ତର ହୋଇପାରିବ । ପରମାଣୁ ବା ଶକ୍ତି ଦ୍ରବ୍ୟର ସଂଗ୍ରହରେ ଯେ ଭୂତ ବା ବସ୍ତୁ ହୁଏ, ଏହି କଳ୍ପନାର କୌଣସି ଅର୍ଥ ନାହିଁ । ଏହି କଳ୍ପନା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏବେ ଶକ୍ତିର କ୍ଷେତ୍ର-ତଥ୍ୟ (Field theory) ସ୍ଥାନ ନେଇଅଛି । ଭୂତ ବା ବସ୍ତୁ ହେଉଛି ସେହି କ୍ଷେତ୍ର ଯେଉଁଠି ଶକ୍ତି ସବୁଠାରୁ ଅଧିକ ପରିମାଣରେ ଠୁଳ ହୋଇଅଛି । ତଦନୁସାରେ ଜଡ଼ବାଦୀ ଶିକ୍ଷାବିତଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ମନୁଷ୍ୟ ବାସ୍ତବରେ ଇଲେକ୍‌ଟ୍ରନ ପ୍ରୋଟନର ପିଣ୍ଡ ଅଟେ, ସେ ଅଜୀବିତ ପଦାର୍ଥରୁ ଅଭିନ୍ନ ଅଟେ ଏବଂ ଦୁହିଁଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଯଦି କିଛି ପାର୍ଥକ୍ୟ ଥାଏ, ତେବେ ତାହାହିଁ ହେଉଛି ଏହି ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ପ୍ରକ୍ରିୟା, ଯାହାକୁ "ଜୀବନ" କୁହାଯାଏ । ଏହି ପ୍ରକ୍ରିୟା କେବଳ ପ୍ରରସ ବା ପ୍ରୋଟୋପ୍ଲାଜମ (Protoplasm) ସହିତ ସଂପୃକ୍ତ ଓ ଏହା ଜୈବିକ ତନ୍ତୁନିହିତ ସଂଗଠନଜନିତ ଗୁଣରୁ ହୋଇଥିବାର ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଏ । (୮)

ଏହି ସବୁ ଶକ୍ତିକୁ ଅଧ୍ୟୟନ କରି ମନୁଷ୍ୟ ବ୍ୟବହାରର କାର୍ଯ୍ୟକାରଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ନିଶ୍ଚୟବାଦୀ ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟିର ଅନୁସନ୍ଧାନରେ ଆଧୁନିକ ଜଡ଼ବାଦୀ ଯଥାର୍ଥବାଦାନୁସାରେ ଉଦ୍ୟମ କରିଥାଏ । ଏହି ଅନୁସନ୍ଧାନରେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତି ଓ ବ୍ୟବହାରକୁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଢଙ୍ଗରେ

ନିରୂପଣ କରିବା କଳ୍ପନା କରାଯାଏ । ତେବେ ଯାଇଁ ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଯେଉଁ ଅନିଶ୍ଚିତତା ଅଛି ତାହା ବହୁ ଅଂଶରେ କମିଯିବ । ଏହି ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷା ଏକ ଯନ୍ତ୍ରରୂପ ଧାରଣ କରିବ । ଏହା ଏକ ଯାନ୍ତ୍ରିକ ବିଷୟରେ ପରିଣତ ହେବ ଓ ଏଥିରେ ଶିକ୍ଷାର ଅର୍ଥ ହେବ, ଶିକ୍ଷକର ସ୍ୱର ଲହରୀର ପ୍ରଭାବ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର କର୍ଣ୍ଣର ଝିଲ୍ଲୀ ଉପରେ ଆଘାତ ଦେବା କିମ୍ବା ବହିର ଛପା ପୃଷ୍ଠାରୁ ଯେଉଁ କିରଣ ତରଙ୍ଗ ବାହାରିବ ତାକୁ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ଆଖି ଉପରେ ପକାଇବା ଗୋଟିଏ ମାଧ୍ୟମରୁ ଅନ୍ୟ ଗୋଟିଏ ମାଧ୍ୟମକୁ ଶକ୍ତିର ସ୍ୱର ଲହରୀ ରୂପାନ୍ତର କରିବା ଅର୍ଥ ତାହାର ନିଜ ନିଜର ସତ୍ତାର ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଲଙ୍ଘନ ନୁହେଁ; ଏହି ପ୍ରକାର ଶରୀର କ୍ରିୟା-ବିଜ୍ଞାନ (Physiology) ମଧ୍ୟ ଏହି ପ୍ରକ୍ରିୟା ସହିତ ଏକମତ ହୋଇଥାଏ । ଟେଲିଫୋନ ଯନ୍ତ୍ରରେ ଶବ୍ଦ ଲହରୀ ଗୁଡ଼ିକ ବାୟୁମଣ୍ଡଳୀୟ ଶକ୍ତିରୁ ବିଦ୍ୟୁତ୍‌ଶକ୍ତିରେ ପରିଣତ ହୁଏ ଓ ପୁନଶ୍ଚ ବାୟୁମଣ୍ଡଳୀୟ ଶକ୍ତିର ରୂପ ନିଏ । ସେହି ପ୍ରକାରରେ ଶବ୍ଦଲହରୀ କିମ୍ବା ଆଲୋକ-ତରଙ୍ଗ-ଗୁଡ଼ିକ ସ୍ନାୟବିକ ଶକ୍ତିରେ ରୂପାନ୍ତରିତ ହୋଇ ରହେ ଓ ଏହାଦ୍ୱାରା ଏହାର ନିଜ ପ୍ରକୃତି ନଷ୍ଟ ହୁଏନାହିଁ । ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ଏହି ଦୃଷ୍ଟି କୋଣ ଅଧିକ ଅଧିକ ସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ, ଯେତେବେଳେ ଆମ୍ଭମାନେ ସ୍ନାୟବିକ ଶକ୍ତିର ବୈଦ୍ୟୁତିକ ଲକ୍ଷଣ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସୁପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ସ୍ୱୀକାର କରୁ, ଆହୁରି ମଧ୍ୟ କେନ୍ଦ୍ରୀୟ ସ୍ନାୟୁ-ପଦ୍ଧତିର ସମନ୍ୱୟକାରୀ କାର୍ଯ୍ୟକୁ ପୂର୍ବୋକ୍ତ ତଥ୍ୟ ସହିତ ମିଶାଇ ବିଚାର କରିବା । ଏହି କାର୍ଯ୍ୟ ସୁସଂଗ୍ଭଳିତ ଟେଲିଫୋନର ସ୍ୱିଚ୍‌ବୋର୍ଡ (Switch board) ପରି ଏପରି ଏକ କୌଶଳ; ଯେଉଁଥିରେ ଶରୀରଯନ୍ତ୍ରର ଆବେଗଗୁଡ଼ିକରୁ ଉତ୍ପନ୍ନ ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ ଓ ସେ ସବୁକୁ ସଂଗଠିତ କରାଯାଏ । ପ୍ରଥମ ତଥ୍ୟ ସହିତ ଏହି ଦ୍ୱିତୀୟ ତଥ୍ୟଦ୍ୱାରା ସଂଜ୍ଞାନ ତଥା ଶିକ୍ଷାର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଯାନ୍ତ୍ରିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଭୂମିକା ପ୍ରସ୍ତୁତ ହୁଏ । (୯)

ମାନବ ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଏହି ସବୁ ଜଡ଼ବାଦୀ ଓ ଯନ୍ତ୍ରବାଦୀ ବିଚାରଧାରା ଅତ୍ୟନ୍ତ ସାହସିକ ହେଲେ ହେଁ ସେଥିରୁ ସନ୍ତୋଷ ଆସୁନାହିଁ । ଶରୀର କ୍ରିୟା ବିଜ୍ଞାନ ନୁହେଁ, ସ୍ନାୟୁ ବିଜ୍ଞାନ ବି ନୁହେଁ. (୧୦) ପଦାର୍ଥ ବିଜ୍ଞାନ କିମ୍ବା ଜୀବ ରସାୟନ ଶାସ୍ତ୍ରକୁ ବି ଗ୍ରହଣ ଦିଅନ୍ତୁ; ଏହି ସବୁ ଅଧିଗମ ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ପୂର୍ଣ୍ଣତଃ ଯନ୍ତ୍ରବାଦୀ ରୂପରେ ବୁଝିବାପାଇଁ ସଫଳ ହୋଇପାରିନାହିଁ । ମାନବ ପ୍ରକୃତିର ଗୋଟିଏ ସଂଗଠନାତ୍ମକ ଦିଗ ରହିଛି, ଯାହାର ସମ୍ବନ୍ଧ ମନ ଅଥବା କେନ୍ଦ୍ରୀୟ ସ୍ନାୟୁମଣ୍ଡଳ ସହିତ ଅଛି । ଏହି ତଥ୍ୟକୁ ପୂର୍ବୋକ୍ତ ବିଜ୍ଞାନ ସବୁ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଏହାର କାର୍ଯ୍ୟ ପ୍ରଣାଳୀ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସମସ୍ତ ବିଜ୍ଞାନ ଭଲଭାବରେ ଅଧ୍ୟୟନ କରିପାରିନାହାନ୍ତି; ଏ ସବୁର ବାଖ୍ୟା ଭବିଷ୍ୟତରେ ହୁଏତ ହୋଇପାରେ । ଏହି ତଥ୍ୟ ସବୁକୁ ଦୃଷ୍ଟିରେ ରଖି କେତେକ ଶିକ୍ଷା-ମନସ୍ତତ୍ତ୍ୱବିତ୍ ଓ ଦାର୍ଶନିକ ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତିକୁ ପୂରାପୂରି ଭିନ୍ନ ଢଙ୍ଗରେ ବୁଝିବାକୁ ଯତ୍ନ କରିଅଛନ୍ତି । ସେମାନେ ଦୁଇ ଦିଗରେ ସମସ୍ୟାକୁ ବୁଝାଇ ଅଛନ୍ତି । ଗୋଟିଏ ଦିଗ ହେଲା, ମାନବ ପ୍ରକୃତି କ'ଣ, ଏହା ବଦଳରେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତି କ'ଣ କରେ? ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ସେମାନେ

ଖୋଜଛନ୍ତି । ଆଉ କିଛି ଶ୍ରେଣୀର ଲୋକ, ମାନବ-ପ୍ରକୃତକୁ ଗୋଟିଏ ସମନ୍ୱିତ ସମଗ୍ର ରୂପରେ ବିଚାର କରି ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ନୂତନ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ଦେଉଛନ୍ତି । ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ସମଗ୍ର ରୂପ ଗବେଷକମାନଙ୍କୁ ଏତେ ଜଟିଳ ଜଣାପଡୁଥିଲା ଯେ ସେମାନେ ମାନବପ୍ରକୃତକୁ ଖଣ୍ଡ ଖଣ୍ଡ କରି ବିଶ୍ଳେଷଣ କରିବା ଦ୍ୱାରା ଓ ତତ୍ପରେ ଏହି ଅଂଶଗୁଡ଼ିକୁ ଏକତ୍ର ରଖି ସମଗ୍ର ଦୃଷ୍ଟି ନେଇ ବୁଝିବାକୁ ଯତ୍ନ କରିଛନ୍ତି । ସେମାନେ ବିଶ୍ଳେଷଣ ପଦ୍ଧତି ଅବଲମ୍ବନ କରିଅଛନ୍ତି । ଅନ୍ୟ କେତେକ ଶିକ୍ଷାର ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ଓ ଦାର୍ଶନିକ ବିଶ୍ୱାସ କରୁଥିଲେ ଯେ ସମଷ୍ଟି ହିଁ ଏହାର ଅଂଶର ଯୋଗଫଳଠାରୁ ଅଧିକ । ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ବିପରୀତ ଦିଗରୁ ଅର୍ଥାତ ସମଗ୍ରଠାରୁ ଆରମ୍ଭ କରି ତଥ୍ୟ ସୃଷ୍ଟି କରାଯାଉଅଛି । ଏହିସବୁ ତଥ୍ୟର ସମର୍ଥକଗଣ 'ସମଗ୍ର' ଶିଶୁର ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେଉଅଛନ୍ତି: ଅର୍ଥାତ୍ ଶିଶୁ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ସମସ୍ତ ଦିଗ ମଧ୍ୟରେ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ସମ୍ପର୍କରେ ଧ୍ୟାନ ଦେଉଅଛନ୍ତି ।

ପଦାର୍ଥ ବିଜ୍ଞାନର କ୍ଷେତ୍ର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉପରେ ଏହି ମତ ଆଧାରିତ ହୋଇଅଛି । ଏହା ମାନବ ପ୍ରକୃତିର ନିର୍ଭୁଲ ବ୍ୟାଖ୍ୟା ପାଇଁ ନୁହେଁ, କେବଳ ଉପମା ପାଇଁ ଆଧୁନିକ କ୍ଷେତ୍ର-ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଅଣୁ ଆଉ କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନର ଏକକ ନୁହେଁ । ପଦାର୍ଥ ଘନ (mass) ଶକ୍ତିରେ ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହୋଇପାରେ, ଅତଏବ ଅଣୁକୁ ମଧ୍ୟ ଏହାର ପାଖାପାଖି ଶକ୍ତି କ୍ଷେତ୍ରର ଅଙ୍ଗରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇପାରେ । ଏହି କ୍ଷେତ୍ରର କୌଣସି ଗୋଟିଏ ଅଂଶରେ ଉତ୍ତେଜନାର କୌଣସି ପରିବର୍ତ୍ତନ ହେଲେ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ କ୍ଷେତ୍ରର ଶକ୍ତି-ସମୁଦାୟର ପୁନର୍ବଣ୍ଟନ କରାଯାଏ । ଶକ୍ତିସମୂହର ପୁନର୍ବଣ୍ଟନର ଏପରି କରାଗଲେ ଏହାର ଫଳ ହିଁ, ଯେଉଁସବୁ ଶକ୍ତି ତନ୍ମଧ୍ୟରେ ପ୍ରବେଶ କରିଥାଏ, ସେ ସବୁର ପରିଣାମ ହୁଏ । ସୁତରାଂ ଠିକ୍ ସେହିପରି ଶିଶୁ କୃତ ଏହାର କ୍ଷେତ୍ର ଅର୍ଥାତ୍ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରେ । ତେଣୁ ବାଳକ ଯେ ସ୍ୱୟଂ ନିଜ ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ଆରମ୍ଭ କରେ, ଯାହାକି ବାଳକର ମନକୁ ଗୋଟିଏ ସର୍ବ୍ବାଙ୍ଗବରେ ଚିନ୍ତାକଲେ ସମ୍ଭବ, ତାହା ଠିକ୍ ନୁହେଁ, କମ୍ବା ବ୍ୟବହାରବାଦୀମାନେ ଯେପରି ଚିନ୍ତା କରନ୍ତି ତଦନୁସାରେ ଶିଶୁର ସମସ୍ତ ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ଯେକୌଣସି ଉଦ୍ଦୀପନାରୁ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ, ଏହା ମଧ୍ୟ ସତ୍ୟ ନୁହେଁ । ଏହି ଉଦ୍ଦୀପନ ଓ ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ମଧ୍ୟରେ କାର୍ଯ୍ୟ-କାରଣ ସମ୍ବନ୍ଧ ନାହିଁ; କିନ୍ତୁ ଉଭୟ ଉଦ୍ଦୀପନ ଓ ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ଏକକାଳୀନ କାର୍ଯ୍ୟ କରନ୍ତି । ସୁତରାଂ କୌଣସି ଉଦ୍ଦୀପନର ପ୍ରଭାବ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଉପରେ ପଡ଼ିବା ପୂର୍ବରୁ ସେ ଅଧିଗମର କ୍ରିୟା ଆରମ୍ଭ କରିଦେଇଥାଏ । ବାସ୍ତବରେ ନିଜର ପ୍ରେରକ ଶକ୍ତି ବା ମନୋଭାବ ଯୋଗୁ ହିଁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଚେତନାରେ କୌଣସି ଉଦ୍ଦୀପନ କାର୍ଯ୍ୟ କରିଥାଏ; ଯେପରିକି ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଶବ୍ଦର ପ୍ରଭାବ ପଡ଼େ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଯଦି ଅନ୍ୟ କୌଣସି ବିଷୟପ୍ରତି ମନ ଦେଇଥାଏ, ତେବେ ସେ ଏପରିକି ଶିକ୍ଷକଙ୍କ କଥା ଶୁଣିପାରେ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ କଥା ପ୍ରତି ଧ୍ୟାନ ଦେବାର ଅଭ୍ୟାସ ଯଦି ସେ ଗଠନ କରେ, ତେବେ ଏହାର ଫଳହେବ ଶକ୍ତିର ପୁନଃବିତରଣ ଓ ଏଥିରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ଯେ କେବଳ ରହିବ, ତାହା ନୁହେଁ; ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ଶବ୍ଦର ମଧ୍ୟ ହ୍ରାସ ରହିବ ।

ଅନ୍ୟ ଶବ୍ଦରେ କହିବାକୁ ଗଲେ ଶକ୍ତିର କୌଣସି ପ୍ରକାର ପୁନର୍ବିତରଣ ବା ପୁନଃ-ସଂଗଠନ ଘଟିଲେ ଏହାଦ୍ୱାରା ପରିବେଶର ପୁନର୍ଗଠନ ସୂଚକ ହେବ, ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ପୁନର୍ଗଠନ ସୂଚକ ହେବ । (୧୧)

ସୁତରାଂ ପରିବେଶର ପୁନର୍ଗଠନ ଦ୍ୱାରା ସୂଚକ, ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଆତ୍ମ-ପୁନର୍ଗଠନ ଫଳରେ ସୂଚକ, ଏ ଉଭୟରୁ ଅଧିଗମର ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଆରମ୍ଭ ହୁଏ । ପରିବେଶର ଲକ୍ଷଣରୁ ସ୍ଥିର କରି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଯେପରି ଅର୍ଥ କରେ, ତଦନୁସାରେ ସେ ବ୍ୟବହାର କରେ, ଯଦି ବ୍ୟବହାର ବା ଅନୁଭବରେ ସେହି ଅର୍ଥର ମେଳ ଆସେ ନାହିଁ, ତେବେ ଶିଶୁ ଯେ ଆପଣାର ପ୍ରତିକ୍ରିୟାରେ କେବଳ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରେ ତାହା ନୁହେଁ, ସେ ମଧ୍ୟ ପରିବେଶର ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ମଧ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିଦିଏ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ଯେଉଁ କୁକୁରଟି ଆକର୍ଷଣୀୟ ଜଣାପଡ଼ୁଥିଲା ତାହା ଯଦି ଶିଶୁକୁ ଦେଖି ଭୁକେ ଓ କାମୁଡ଼ି ଗୋଡ଼ାଏ ତେବେ ଶିଶୁ ତାର ପ୍ରଥମ ପ୍ରତିକ୍ରିୟାରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରେ ଓ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ କୁକୁର ଯାହା କରିବାକୁ ଚାହୁଁଛି, ସେଥିରେ ମଧ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିଦିଏ । ଏଥିରୁ ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଯେ ପ୍ରତି ଶିଶୁର ଅନୁକ୍ରିୟା ସ୍ଥାୟୀ ହୋଇ ରହେ ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ନିରନ୍ତର ପରିବର୍ତ୍ତିତ ଓ ସଂଶୋଧିତ ହେଉଥାଏ । ଏହାର ସାର କଥା ଏହି ଯେ ମନ ଗୋଟିଏ ଧୃତଙ୍କ ସତ୍ତା ନୁହେଁ, ଏହା ଅସତ୍ତା ମଧ୍ୟ ନୁହେଁ, ଚୈତନ୍ୟାବସ୍ଥାର ପ୍ରବାହ ମଧ୍ୟ ନୁହେଁ; ବରଂ ଏହା ବିଭିନ୍ନ ବସ୍ତୁ ଓ ସେମାନଙ୍କର ଉପଯୋଗକୁ ବୁଝିବାର ଶକ୍ତି ଅଟେ (୧୨)

ମୂଳ ପ୍ରକୃତି

ଦାର୍ଶନିକ ବିବେଚନାନୁରେ ମାନବପ୍ରକୃତି ଯାହା ହେଉ ପଛକେ ଯଥାଯଥ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ନିମନ୍ତେ ତାହାର ବହୁବିଧ କ୍ଷମତା କ'ଣ—ଏ ବିଷୟରେ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଏହି ସବୁ କ୍ଷମତାର ପ୍ରଭାବ ଅଧିଗମ ଉପରେ ଅନୁଭୂତ ହେବା ପୂର୍ବରୁ ଏସବୁର ସୂଚୀ କରିନେବା ଭଲ । ତାହାହେଲେ ପିତାମାତା ଓ ଶିକ୍ଷକ, କେଉଁ କେଉଁ ଦିଗରୁ ନିଜ କାର୍ଯ୍ୟ ଆରମ୍ଭ କରିବେ ତାହା ସେମାନେ ଯଥାସମ୍ଭବ ଶୀଘ୍ର ଜାଣିପାରିବେ । ଏହା କରିବା ସମୟରେ ଆନୁବଂଶିକ ଓ ବାତାବରଣରୁ ପ୍ରାପ୍ତ କ୍ଷମତା ମଧ୍ୟରେ ପ୍ରଭେଦ ଜାଣିବା ଉଚିତ, ଅର୍ଥାତ ମୂଳ ପ୍ରକୃତି ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଜିତ ପ୍ରକୃତି ପ୍ରତି ଧ୍ୟାନଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ମାନବ ପ୍ରକୃତି ମୂଳତଃ ଗତିଶୀଳ ଓ ସକ୍ରିୟ, ଏହା ଏକ ପୁରୁଣା କଥା ଅତ୍ୟନ୍ତ ସ୍ପଷ୍ଟ କଥା । ଏହାକୁ ଆଉ ଥରେ କହିବାକୁ ପଡ଼ୁଛି । ଏ ବିଷୟରେ ପିତାମାତା ବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ମନେ ପକାଇ ଦେବାର ଆବଶ୍ୟକତା କ'ଣ ? ତଥାପି ଏହି ସୁପରିଚିତ ଓ ସର୍ବବିଦିତ ତଥ୍ୟ ସତ୍ତ୍ୱେ କେତେକ ଲୋକ ଅଛନ୍ତି; ଯେଉଁମାନେ ବୁଝନ୍ତି ଯେ, ବାଳକ ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଭାବ ଗ୍ରହଣ କରିବାରେ ବରଂ ଏକ ନିଷ୍କ୍ରିୟ ପ୍ରାପକ ଅଟେ ।

ବିଦ୍ୟାଳୟ ପ୍ରବେଶ କାଳରେ ବାଳକର ମସ୍ତିଷ୍କ 'ଶୂନ୍ୟ' ଥାଏ ଓ ଏହି ଶୂନ୍ୟସ୍ଥାନକୁ ଭର୍ତ୍ତି କରିବା ବିଦ୍ୟାଳୟର କର୍ତ୍ତବ୍ୟ—ଏହି ଧାରଣା ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ବହୁତ ବ୍ୟାପି ରହିଛି, କିନ୍ତୁ ଏହା ବିଶେଷଜ୍ଞମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଓ ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ନଥାଏ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ମନ ଜନ୍ମରୁ ଖଣ୍ଡେ ଅଲେଖା ସ୍ଲେଟ ପରି ଓ ସମାଜର ସଂକଳିତ ଅନୁଭବ ଧୀରେ ଧୀରେ ଶିଶୁ-ମନରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠାପିତ କରାଯାଇଥାଏ । ଏପ୍ରକାର ଶୂନ୍ୟ ମସ୍ତିଷ୍କର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଜନ୍ ଲକ୍ ପ୍ରଥମେ ପ୍ରତିପାଦନ କରିଥିଲେ ଓ ଏ ଧାରଣା ଏବେ ବି ଅନେକ ଶିକ୍ଷାଧିକାରୀଙ୍କ ମନରେ ବଦ୍ଧମୂଳ ହୋଇ ରହିଛି । (୧୩) ଆଦର୍ଶ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହି ବିଶ୍ୱାସ ଉପରେ ଆଧାରିତ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟ ସ୍ୱୀକାର୍ଯ୍ୟ ହୋଇ ନପାରେ । ଏହି ବିଶ୍ୱାସଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଭାବ ଉପରେ ଅତ୍ୟଧିକ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦିଆଯାଉଛି ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ପ୍ରକୃତିକୁ ନଗଣ୍ୟ ବୋଲି ବିଚାର କରାଯାଉଛି । ଏହାର ଅନ୍ୟ ବିପଦ ବି ଅଛି । ଏହାଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାର ସମ୍ବନ୍ଧ ଅତୀତର ଘଟଣା ଓ ଅନୁଭବ ସହିତ ଅଧିକ ରହିବ; କାରଣ ଏସବୁ ନିଶ୍ଚିତ । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାର ସମ୍ବନ୍ଧ ଭବିଷ୍ୟତର ଅନୁଭବ ସହିତ କମ୍ ହୋଇଯିବ, କାରଣ ଏ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ଜ୍ଞାନ ଅନିଶ୍ଚିତ ଅଟେ । ଏସବୁଥିରେ ଜ୍ଞାନକୁ ସ୍ୱ ଆଚରଣରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିବା ହେଉଛି ସବୁଠାରୁ ବଡ଼ ଅସୁବିଧା । ଯଦି ମନ କେବଳ ଏକ ଶୂନ୍ୟପାତ୍ର ହୁଏ, ଯେଉଁଥିରେ କି ଜ୍ଞାନ ଭର୍ତ୍ତି କରିବାର କଥା, ତେବେ ଏହି ଜ୍ଞାନର ବ୍ୟବହାର ରୂପ କିପରି କରିବାକୁ ହେବ, ତାହାହିଁ ମୁଖ୍ୟ ପ୍ରଶ୍ନ ଅଟେ । ଜ୍ଞାନ ଭର୍ତ୍ତି କରିବାର ଅର୍ଥ କେବେହେଁ ଜ୍ଞାନ ଢାଳିଦେବା ନୁହେଁ ।

ଶିଶୁ ପ୍ରକୃତି ମୁଖ୍ୟତଃ କ୍ରିୟାଶୀଳ । ଏହି ତଥ୍ୟ ବହୁ ଶିକ୍ଷା ବିଶେଷଜ୍ଞ ପୋଷଣ କରନ୍ତି । ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଅନୁଚ୍ଛେଦରେ ଯେଉଁ ସବିଶେଷ ଆଲୋଚନା କରାଗଲା ସେ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହା ପୋଷଣ କରିବା ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟର କଥା ନୁହେଁ । ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଅଭିନିବିଷ୍ଟ ବାଳକକୁ ଲକ୍ଷ୍ୟକଲେ ଏହି ବିଶ୍ୱାସ ଦୃଢ଼ ହୋଇଯାଏ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ଲିଖନ ଶିକ୍ଷା କରିବା କଥା ନିଆଯାଉ । ସେ ସମୟରେ ବାଳକର ହାତ, ଗୋଡ଼ ଏପରିକି ମୁଖାକୃତିରୁ ମଧ୍ୟ ଏହା ଜଣାପଡ଼େ । ଏପରି କି ଶୁଣିବା ବେଳରେ ମାଂସପେଶୀର ସଂଚାଳନ ହୁଏ । ଆଉ ଟିକିଏ ପରୀକ୍ଷା କରି ଦେଖିଲେ ଏହା ଜଣାଯିବ ଯେ ଅଧିଗମ କେବଳ ସଂଜ୍ଞାନର ବିଷୟ ନୁହେଁ । ଏଥିରେ ଅଭିବୋଧର (apperception) ଆବଶ୍ୟକତା ମଧ୍ୟ ରହିଛି । ନୂତନତାର ଜ୍ଞାନ ସର୍ବଦା ପୂର୍ବଜ୍ଞାନର ସନ୍ଦର୍ଭରେ ଅନୁଷ୍ଠିତ ହୋଇଥାଏ । ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ଅଜ୍ଞାନତା ବା ଅପରିଣତତାର ଅର୍ଥ, ଶୂନ୍ୟତା ବା ରିକ୍ତତା ନୁହେଁ; ବରଂ ଏହା ଏକ ନିଶ୍ଚିତ କ୍ରିୟା-ଶକ୍ତି, ଯେଉଁଥିରେ ବିକାଶର କ୍ଷମତା ସନ୍ନିହିତ ଥାଏ ।

ଏହି ସକ୍ରିୟ ବିକାଶଶୀଳ ଓ ସ୍ୱୟଂଚାଳିତ ତତ୍ତ୍ୱ ମାନବ ପ୍ରକୃତିର ଶକ୍ତିସ୍ରୋତ ଅଟେ, ଏହା ପ୍ରୌଢ଼ାବସ୍ଥା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ମାନବୀୟ ବିକାଶର ଚାଞ୍ଚକୁ ନିଶ୍ଚିତ କରିଦିଏ । ଏହି

ତତ୍ତ୍ୱକୁ ପାରମ୍ପରିକ ଭାଷାରେ 'ଆତ୍ମା' ସଂଜ୍ଞାରେ ଅଭିହିତ କରାଯାଏ । ଆତ୍ମା ହିଁ କେବଳ ମାତ୍ର ଏକତତ୍ତ୍ୱ । ତଥାପି ଏହାର ଶକ୍ତିଚୟର (Faculties) ଅନେକ ରୂପ ଅଛି । ଶକ୍ତି ଶବ୍ଦଟି ଲାଟିନଭାଷାରେ Facultas ରୁ ନିଷ୍ପନ୍ନ ଓ ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି 'କରିବାର ଯୋଗ୍ୟତା ।' ଆତ୍ମାର ଦୁଇ ପ୍ରକାରର ମୁଖ୍ୟ ଶକ୍ତି ରହିଛି, ଶାରୀରିକ ଓ ମାନସିକ । ଇନ୍ଦ୍ରିୟ ଜ୍ଞାନ ଅନୁଭବ କରିବା ଓ ଇଚ୍ଛାକରିବା ଦୈହିକ ଶକ୍ତିର ଉଦାହରଣ । ସ୍ମରଣକରିବା, କଳ୍ପନା କରିବା, ବିଚାର କରିବା ଆଦି ମାନସିକ ବା ଚିନ୍ତନ ଶକ୍ତିର ଉଦାହରଣ । ଏହି ଶକ୍ତିସବୁର ସଙ୍ଗଠନରେ ପ୍ରଧାନ ଓ ଅପ୍ରଧାନ ଏହିପରି ଏକ ଉଚ୍ଚୋଚକ୍ରମ ସ୍ୱଭାବତଃ ଥାଏ, ଏଥିରେ ଶାରୀରିକ ଶକ୍ତିସବୁ ମାନସିକ ଶକ୍ତିର ଅଧୀନହୋଇ ରହେ । ଏହା ମଧ୍ୟ ଆବଶ୍ୟକ ଯେ ମନୁଷ୍ୟର ଅନିୟନ୍ତ୍ରିତ ଇଚ୍ଛାକୁ ଦମନକରି ଏକ ଲାଭପ୍ରଦ ନିୟନ୍ତ୍ରଣରେ ରଖାଯିବା ଉଚିତ ।

ମାନବ-ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯେଉଁ ପାରମ୍ପରିକ ଧାରଣା ରହିଛି ସେଥିରୁ ଗୋଟିଏ ଶୈକ୍ଷଣିକ ନିଷ୍କର୍ଷ ମିଳେ ଓ ଏହାର ପରିଣାମ ହେଉଛି ପାରମ୍ପରିକ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଣାଳୀ । ତଦନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାର ମୁଖ୍ୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେଉଛି, ମନୁଷ୍ୟର ଶକ୍ତିଗୁଡ଼ିକର ବିଶେଷତଃ, ମାନସିକ ଓ ସଂଜ୍ଞାନାତ୍ମକ ଶକ୍ତିର ଅନୁଶୀଳନ ଓ ବିକାଶ ସାଧନ କରିବା । ଏଥିପାଇଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ କି ପ୍ରକାରର ହେବ, ଏ ବିଷୟରେ ମତଭେଦ ଦେଖାଯାଏ । ଶିକ୍ଷାରେ ଏହି ବିଚାର-ପରମ୍ପରା ଆରିଷ୍ଟଟଲ୍‌ଙ୍କ ସମୟରୁ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଚଳିଆସୁଅଛି । ଏଣୁ ଏହା ସବୁଠାରୁ ପୁରୁଣା କଥା । ମାନସିକ ପ୍ରକର୍ଷ ସାଧନ କରିବା ଏହାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଓ ଏଥିପାଇଁ ବୁଦ୍ଧିମତ୍ତାର ଉପଯୋଗ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ବିସ୍ତୃତ ତଥା ଉଦାର ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଦ୍ୱାରା ସାଧନ କରାଯାଏ । (୧୪) ଅନ୍ୟ ଏକ ପରମ୍ପରା ଏହି ବିଚାରଧାରାର ଅନ୍ତର୍ଗତ ହୋଇ ଊନବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ନିଜର ଉତ୍କର୍ଷ ସାଧନ କରିଥିଲା ଓ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବି କେତେକ ମହଲରେ ବେଶ୍ ଲୋକପ୍ରିୟ ହୋଇଥିବାର ଦେଖାଯାଏ । ଏହି ବିଚାରଧାରା ଅନୁସାରେ ମାନସିକ ଶକ୍ତିର ବିଧିବଦ୍ଧ ଅନୁଶୀଳନଦ୍ୱାରା ମାନସିକ ଶୃଙ୍ଖଳା ସାଧନ କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରଯତ୍ନ କରାଯାଏ ଓ ଏଥିପାଇଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର କେତୋଟି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବିଷୟକୁ ନିର୍ବାଚନ କରି ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ସୀମିତ କରିଦିଆଯାଏ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ନିର୍ବାଚିତ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ଯେପରି ମନକୁ ଶାଣିତ କରିପାରିବ, ସେ ଦିଗରୁ ଏସବୁର ଚୟନ କରାଯାଇଥାଏ । ଏଠାରେ ଆଶା କରାଯାଏ ଯେ ସ୍ମରଣଶକ୍ତି ଆଦି ଯେକୌଣସି ଗୋଟିଏ ମାନସିକ ଶକ୍ତି ଅନୁଶୀଳନ ଫଳରେ ସେହି ଶକ୍ତିର ଅଧିକ ଉନ୍ନତି ସାଧିତ ହେବ ଓ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ଏହାର ଲାଭ ଯେକୌଣସି ମାନସିକ ଉଦ୍ୟମ କ୍ଷେତ୍ରରେ ମିଳିପାରିବ ।

ଶକ୍ତି-ମନୋବିଜ୍ଞାନର ସଫଳ ଆଲୋଚନା ଗୋଟିଏ ରୂପକ ମାଧ୍ୟମରେ କରାଯାଏ । ଯେଉଁମାନେ ଏସବୁ ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କିଛି ଜାଣନ୍ତି ନାହିଁ ଓ ଯେଉଁମାନେ ଏଥିରେ ଅଭ୍ୟସ୍ତ, ସେମାନେ ଅନେକ ସମୟରେ କହନ୍ତି, ମନୁଷ୍ୟ ନିର୍ବୋଧ

କିମ୍ବା ବିଚକ୍ଷଣ । ସେମାନେ ମନକୁ ଗୋଟିଏ ଧାରୁଆ ଯନ୍ତ୍ର ସହିତ ତୁଳନା କରନ୍ତି । ଯେତେବେଳେ ଏହାର ଧାର ଶାଣିତ ହୋଇଥାଏ, ସେତେବେଳେ ଏହାଦ୍ୱାରା ଯେତେ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ଉପାଦାନ ମିଳିପାରେ, ସେତେ ଉପାଦାନକୁ କାଟି ଦିଆଯାଇପାରେ । ଏହି ରୂପକଟି ଖୁବ୍ ଚମକପ୍ରଦ । ଯାହାହେଉ ପଛକେ ଏହା ଆଂଶିକ ସତ୍ୟ ଓ ଏହି ପ୍ରକାରର ସମାଲୋଚନା କରାଯାଇଅଛି । ଏହି ରୂପକର ଦୁର୍ବଳତା ହେଉଛି ଯେ ମନ ତୀକ୍ଷ୍ଣ ନ ହେବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏହାର କାର୍ଯ୍ୟକାରିତା ସ୍ଥଗିତ ରହେ ବା ବିଳମ୍ବରେ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ ହୁଏ; କିନ୍ତୁ ମନର କାର୍ଯ୍ୟକାରିତାରେ ଏପରି ବାଧା ସୃଷ୍ଟି କରାଯାଇନପାରେ । ଜୀବନର ଜିଜ୍ଞାସା ଆବଶ୍ୟକତା ରହିଛି ଓ ଏହା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ଆଗେଇ ଚାଲେ । ସୁତରାଂ ଯଦି ପାଠ୍ୟକ୍ରମର କୌଣସି ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ଥାଏ, ତେବେ ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ବ୍ୟବହାର ପାଇଁ ମନକୁ ଶାଣିତ କରିବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଟିକେ ଶାଣ ପଥର ଦୃଷ୍ଟିରୁ ନୁହେଁ, ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଅସଲ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ହେଉଛି ଯେ ଏହା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଶକ୍ତିକୁ ତତ୍କ୍ଷଣାତ୍ ଓ ସେହିପରି ସ୍ଥିତିର ବ୍ୟବହାର ଲାଗି ସୁଦୃଢ଼ କରିବା ପାଇଁ ପୁଷ୍ଟିସାଧନରେ ସହାୟକ ହୋଇଥାଏ । (୧୫)

ମାନବ-ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପାରମ୍ପରିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଅନ୍ୟ ଏକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସମାଲୋଚନା କରାଯାଏ । ଏହି ସମାଲୋଚନାରେ ଦୋଷାରୋପ କରାଯାଏ ଯେ ପାରମ୍ପରିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ମନୁଷ୍ୟର ଯୁକ୍ତିସଂଗତ ଶକ୍ତି ଉପରେ ଅତ୍ୟଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରାଯାଇଥାଏ । "ମୁଁ ଚିନ୍ତାକରେ, ସୁତରାଂ ମୋର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ଅଛି", ଡେକାର୍ଟେ ଏହି ଉକ୍ତିକୁ ପ୍ରତିପାଦନ କରିଥିଲେ । କିନ୍ତୁ ଆଜି ମଧ୍ୟ ଅନେକ ଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ଏହି ଉକ୍ତିର ରୂପାନ୍ତର କରି କହନ୍ତି—"ମୁଁ ପସନ୍ଦ କରିପାରୁଛି ଓ ତେଣୁ ମୋର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ଅଛି ।" ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ କେତେକଙ୍କ ଚକ୍ଷୁ ଫ୍ରଏଡ୍ ଖୋଲି ଦେଇଥିଲେ । ସେହି ଉକ୍ତିର ରୂପାନ୍ତର କଲାବେଳେ ସେମାନେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ବିଚାର-ଶକ୍ତି-ସମ୍ପନ୍ନ ଅଂଶକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରି ନ ଥିଲେ, କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ବିଚାର-ଶକ୍ତି-ହୀନତା ଯେ ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତିରେ କି ପ୍ରକାର ଭୂମିକା ଗ୍ରହଣ କରେ ଏହା ସେମାନେ ବୁଝିବାକୁ ଚେଷ୍ଟା କରିଥିଲେ । ପରମ୍ପରାବାଦୀମାନେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ବିଚାରଶକ୍ତିହୀନତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅବହିତ ଥିଲେ, କିନ୍ତୁ ଏହିସବୁ ପ୍ରବଳ ଓ ଦୁର୍ଦ୍ଦାନ୍ତ ଇନ୍ଦ୍ରିୟ ଆପଣା ଆପଣା ମଧ୍ୟରେ ଅନେକ ସମୟରେ ବିରୋଧାଚରଣ କରି ମନୁଷ୍ୟର ଅବଚେତନ ମନକୁ କେତେଦୂର ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରୁଥିଲେ, ଏହା ହୃଦୟଙ୍ଗମ କରିବାକୁ ଆରମ୍ଭ କରିନଥିଲେ । ବାସ୍ତବିକ ଯାହାସବୁ କ୍ଷୁଧିତ ଇନ୍ଦ୍ରିୟ ସକଳର ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ପରି ଜଣାପଡ଼େ, ତାହାସବୁ ଅନେକ ସମୟରେ କେବଳ ମାତ୍ର ସେମାନଙ୍କର ଆଧିପତ୍ୟକୁ ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ଭାଷାରେ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ରୂପ ଦେବାଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ କିଛି ନୁହେଁ ।

ଏହି ମତ ପାର୍ଥକ୍ୟର ଅନ୍ୟ ଏକ ଦିଗ ଅଛି । ସେଥିରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଏ ଯେ ମନୁଷ୍ୟ ଗୋଟିଏ ଲକ୍ଷ୍ୟାନୁସରଣକାରୀ ପ୍ରାଣୀ । ଲକ୍ଷ୍ୟାନୁସରଣ କରି ନ ପାରିଲେ ତାହାର ବିପଦ ରହିଛି, ଏହା ମଧ୍ୟ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀମାନେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି, (୨୬) ମନୁଷ୍ୟ ସମ୍ମୁଖରେ ପରିବେଶ ଅସ୍ପଷ୍ଟରୂପରେ ଠିଆହୁଏ । କ'ଣ କରିବାକୁ ହେବ ଏହା ମନୁଷ୍ୟଙ୍କୁ ସ୍ଥିର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଅସ୍ତିତ୍ୱର ଏହି ଭୟାବହ ପରିସ୍ଥିତିର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇ ମନୁଷ୍ୟ ଭୟାକୁଳ ଅନୁଭବ କରେ । ବସ୍ତୁତଃ ତାର ଆଶଙ୍କା ବଢ଼ି ବଢ଼ି ମନସ୍ତାପରେ ପରିଣତ ହୋଇଯାଏ । ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀ ମଧ୍ୟ ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଯେ ମନୁଷ୍ୟଙ୍କୁ ତାର ନିଜ ଜୀବନରେ ସଂକଟର ସମ୍ମୁଖୀନ ଏକାକୀ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । କେବଳ ଯେ ନିଜର ସୁ କଷ୍ଟ-କଥା ବୁଝିଲେ ଚଳିଯିବ, ତାହା ନୁହେଁ । ପରିସ୍ଥିତିର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ସେ ଯେତେବେଳେ ସେ ସ୍ଥିର କରେ ଓ ଯେତେବେଳେ ସେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାକୁ ସ୍ଥିରକରେ ସେତେବେଳେ ତାର ଦାରୁଣ ବାସ୍ତବତାର ଅନୁଭୂତି ଆସିଯାଏ, ଏହାହିଁ ତାର ସତ୍ୟର ମୁହୂର୍ତ୍ତ ।

ମାନବ-ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଆଧୁନିକ ବିଶ୍ୱର ମାନବୀୟ ମୌଳିକ ଶକ୍ତିର ଏକ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ନୂତନ ବର୍ଗୀକରଣ କରେ । ଏହି ବର୍ଗୀକରଣ ପ୍ରାଣୀବିଜ୍ଞାନର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉପରେ ଆଧାରିତ ହୋଇଥାଏ ଓ ବିକାଶବାଦର ସିଦ୍ଧାନ୍ତଦ୍ୱାରା ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଲାଭ କରିଥାଏ । ମନୁଷ୍ୟ ଯେ ଗୋଟିଏ ଆତ୍ମା, ଯାହାର ସ୍ୱର୍ଗପ୍ରାପ୍ତି ହେଉଛି ଲକ୍ଷ୍ୟ, ଏହା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ମନୁଷ୍ୟ ଯେ ଗୋଟିଏ ଜୀବ, ଯାହାକି ପ୍ରକୃତିର ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ଅଙ୍ଗ । ଏହି ବିଶ୍ୱର ଏଥିରେ କରାଯାଏ । ଏହି ମତ ଅନୁସାରେ ମନୁଷ୍ୟର ମନଃଶକ୍ତିଗୁଡ଼ିକ ସ୍ଥାନରେ ଏହାର ମୂଳ ପ୍ରବୃତ୍ତି ଓ ମନୋବେଗର ତାଲିକା ପ୍ରସ୍ତୁତ କରାଯାଏ । କେଉଁ ଗତିବିଧିକୁ ମୂଳ ପ୍ରବୃତ୍ତି ଓ ମନୋବେଗର ଅନ୍ତର୍ଗତ କରାଯିବ, ଏ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବହୁବିଧ ମତ ପ୍ରକାଶ ପାଏ । କ୍ଷୁଧା କାମ ଓ ଭୟ—ଏପରି ଦୁଇ ତିନୋଟି ଗତିବିଧିରୁ ଆରମ୍ଭ କରି ସମୂହ ଭାବନା, ପ୍ରତି-ସ୍ପର୍ଦ୍ଧା ଅନୁକରଣ, କୌତୂହଳ ଓ କ୍ରୀଡ଼ା ଏହିପରି ଗତିବିଧିକୁ ଲଗାଇ ବାରଟି ବା ଅଧିକ କରାଯାଇଥିଲା । ଯାହାହେଉ ସେ ସବୁର ମୂଳ ଲକ୍ଷଣ ହେଉଛି ସେ ସବୁର ରୂପାନ୍ତରତା । ଅବଶ୍ୟ ଏହି ଲକ୍ଷଣକୁ ଛାଡ଼ି ଦେଲେ ଅଧିଗମ କିମ୍ବା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ କିମ୍ବା ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନର କୌଣସି ଆବଶ୍ୟକତା ରହେନାହିଁ ।

କେତେଗୁଡ଼ିଏ ମନୋବେଗକୁ ଶାରୀରିକ ସଂରଚନା ବା ଶରୀରର ଅଙ୍ଗ ବୋଲି ବୁଝାଯାଇପାରେ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ଗ୍ରନ୍ଥୀୟ ସ୍ରାବ ହେବା ଫଳରେ ଭୟର ଅବସ୍ଥା ଜାତ ହୁଏ କିମ୍ବା ମସ୍ତିଷ୍କର କେନ୍ଦ୍ର ଯୋଗୁଁ ହିଁ ବ୍ୟକ୍ତିର ବ୍ୟବହାର ରୂପାନ୍ତରୀୟ ହେବା ବହୁ ଅଂଶରେ ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରେ । ମାତ୍ର ଏହି ତଥ୍ୟ ସତ୍ତ୍ୱେ କେତେକ ଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ମାନବର ମୂଳ ପ୍ରକୃତିର ଏପ୍ରକାର ବର୍ଗୀକରଣକୁ ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି ଓ ଏସବୁ ମନୋବେଗକୁ ମୂର୍ତ୍ତିବସ୍ତୁ ବୋଲି ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ନାହିଁ । କାମ ଓ କ୍ଷୁଧା ପ୍ରଭୃତି କେତେକ

ମୂଳ ପ୍ରବୃତ୍ତିର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷୀକରଣ ବିଭିନ୍ନ ମୋଟର (motor)ଦ୍ୱାରା ହୁଏ ଓ ଏ ସବୁର ସ୍ୱରୂପ ସେମାନଙ୍କ ମୋକ୍ଷଣର (release)ଢଙ୍ଗ ଅନୁସାରେ ବଦଳିଯାଏ । ଏଥିପାଇଁ କାମ, କ୍ଷୁଧା ଏପରିକି ପ୍ରଜ୍ଞା ଓ ଚେତନା ପ୍ରଭୃତି ଶବ୍ଦର ଉପଯୋଗକୁ ବିଶେଷ୍ୟପଦ ଭାବରେ ବ୍ୟବହାର କରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ, କାରଣ ବସ୍ତୁର ନାମକୁ ବିଶେଷ୍ୟପଦ କୁହାଯାଏ ଓ ତେଣୁ ସେ ସବୁଥିରୁ ବିଭିନ୍ନ ସତ୍ତାର ସୂଚନା ମିଳେ । କିନ୍ତୁ ବିଶେଷ୍ୟ ସ୍ଥାନରେ କ୍ରିୟା ବିଶେଷଣ ବ୍ୟବହାର କରିବା ଉଚିତ, କାରଣ ଜୀବ କିପରି ବ୍ୟବହାର କରେ ଏଥିଦ୍ୱାରା ତାହାର ବର୍ଣ୍ଣନା କରାଯାଏ । (୧୭)

ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ମାନବୀୟ ପ୍ରକୃତିର ତାଲିକା, ଯାହାକି ଜୀବ-ବିଜ୍ଞାନ ଅନୁସାରେ କରାଯାଇଥାଏ, ତାହାର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ଏହି ଯେ ଯେଉଁ ସବୁ ଶକ୍ତି ଓ କାରଣ, ମାନବୀୟ ବ୍ୟବହାରର ପ୍ରେରଣା ସ୍ରୋତ ଅଟେ ଏହା ସେ ସବୁକୁ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦିଏ । ନିପୁଣ ଶିକ୍ଷକ ବାଲ୍ୟ-ଜୀବନରୁ ଶିଶୁ-ପ୍ରକୃତିର ଯାହାସବୁ ପ୍ରେରଣାଦାୟକ ସେଥି ସହିତ ପରିଚିତ ହୋଇଥାନ୍ତି ଓ ସେ ସବୁର ଉଚିତ ଉପଯୋଗ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରିଥାଏ । କେତେକ ଲୋକ ଏହି ସବୁ ମନୋବେଗକୁ ଏତେ ଦୂର ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ବୋଲି ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଏ ସବୁ ଶିକ୍ଷା ଲକ୍ଷ୍ୟ ସ୍ଥିର କରିବାରେ ସହାୟକ ବୋଲି ପରାମର୍ଶ ଦିଅନ୍ତି । କେତେକ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଯେଉଁସବୁ ଶକ୍ତି ଏହିସବୁ ମନୋବେଗ ମଧ୍ୟରେ ସହଜରେ ଆବଦ୍ଧ ହୋଇଥାଏ, ସେ ସବୁର ପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ସୁଯୋଗ ମିଳିବା ଉଚିତ । କିନ୍ତୁ ଏ ସବୁ ପ୍ରକୃତି ଓ ମନୋବେଗ ପାଇଁ ଅବାଧ ଓ ସ୍ୱଚ୍ଛନ୍ଦ ପ୍ରକାଶର ସୁଯୋଗ ନମିଳିଲେ ସୃଷ୍ଟି ଗ୍ରନ୍ଥିର କୁସମଞ୍ଜନକୁ ସୁଧାରିବା ପାଇଁ ଯେସବୁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ—ଏହା ଶିକ୍ଷକ ମନେ ରଖିବେ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଏହା ସ୍ମରଣ କରିବାର କଥା ଯେ ବିଭିନ୍ନ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱାତ୍ମକ ମନୋବେଗ ହେତୁ କିମ୍ବା ମନୋବେଗର ସୁଦୃଢ଼ ସାମାଜିକ ଧାରଣା ସହିତ ବିରୋଧ ଥିବା ହେତୁ ଏହି କୁସମଞ୍ଜନର ଉତ୍ପତ୍ତି ହୁଏ ।

ମୂଳ ପ୍ରକୃତିର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା

ଏହା ପୂର୍ବରୁ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ସାମାଜିକ ଆଧାର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଲୋଚନା କରାଯାଇଅଛି ଓ ଉକ୍ତ ଆଲୋଚନାରେ ମାନବର ମୂଳ ପ୍ରକୃତି ଯେ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ସେ ବିଷୟରେ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ବିଭିନ୍ନ ମତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ଦେବାର କଥା(୧୮)। କେତେକ ଲୋକ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଗୋଟିଏ ସାମାଜିକ ସଂଗଠନର ସଭ୍ୟ ହେବାଦ୍ୱାରା ମାନବ ପ୍ରକୃତିର ପରିବର୍ତ୍ତନ ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସୀମା ବାହାରେ କରିହେବ ନାହିଁ । ତେଣୁ ଏହାଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ସାମାଜିକ ପୁନର୍ଗଠନର ସୀମା ନିରୂପଣ କରିଦିଅନ୍ତି । ଅନ୍ୟ ଲୋକମାନେ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଯେ ମାନବ ପ୍ରକୃତିର ଅସୀମ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସମ୍ଭବ ଓ ତେଣୁ

(୧୮) ପ୍ରଥମ ଅଧ୍ୟାୟରେ ମାନବ ପ୍ରକୃତିର ସାମାଜିକ ଭିତ୍ତି ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ମାନବ ପ୍ରକୃତିକୁ ରୂପାନ୍ତରିତ କରିବାରେ ତଥା ସମାଜର ପୁନର୍ଗଠନ କରିବାରେ ସେମାନେ ଅଧିକ ଆଶାବାଦୀ । ମନୁଷ୍ୟର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା ବିଷୟରେ ଏହି ଦୁଇଟି ମତ ମଧ୍ୟରେ ଅସମ୍ମତି ନାହିଁ, ଯାହା କିଛି ଅସମ୍ମତି ଅଛି ତାହା କେବଳ ପ୍ରକୃତି ଓ ପରିବେଷ୍ଟନୀର ଅବଦାନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏବଂ ପ୍ରବୃତ୍ତି ଓ ପରିବେଷ୍ଟନୀ ପରସ୍ପର ମଧ୍ୟରେ କେତେଦୂର ହିଁଭିନ୍ନ ସେ ସମ୍ବନ୍ଧରେ । ବସ୍ତୁତଃ ଉଭୟ ମତର ସମର୍ଥକଗଣ ଏକମତ ହେବାର ସମ୍ଭାବନା ଯେ ମନୁଷ୍ୟର ମୂଳ ପ୍ରକୃତିର ସୂଚୀରେ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା ହିଁ ମୁଖ୍ୟ ନ ହେଁ ଏହା ମଧ୍ୟ ମୁଖ୍ୟ ସ୍ଥାନ ଲାଭ କରେ ।

ମନୁଷ୍ୟର ସନ୍ତିଷ୍କ ହିଁ ଏହି ଶିକ୍ଷା ଯୋଗ୍ୟତାର ମୂଳ କଥା । ଏହି ମସ୍ତିଷ୍କ ଯୋଗୁଁ ନମନୀୟତା ଓ ଅନୁକୂଳନର ପରିସର ଦୃଷ୍ଟିରୁ ମନୁଷ୍ୟ ଅତୁଳନୀୟ । ଅବଶ୍ୟ ଏ ଦିଗରେ ସବୁ ମନୁଷ୍ୟ ସମାନ ନୁହନ୍ତି । ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ପରୀକ୍ଷଣରୁ ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ବୌଦ୍ଧିକ ସାମର୍ଥ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ମନୁଷ୍ୟମାନେ ପରସ୍ପର ମଧ୍ୟରେ ବିଭିନ୍ନ ହୋଇଥାନ୍ତି । (୧୯) ବୁଦ୍ଧ୍ୟଙ୍କ ଯାହା ମାନ ବୋଲି ସ୍ଥିର କରାଯାଇଥାଏ ଅର୍ଥାତ୍ ଶହେର ଉପରକୁ ଓ ତଳକୁ ବା ତଦୂର୍ଦ୍ଧ୍ୱ ସର୍ବୂଚ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତରେ ତାରତମ୍ୟ ଥାଏ । କି କି ମନୁଷ୍ୟ ତାର ମାନସିକ ଶକ୍ତିର ଉନ୍ନତି କରି ତାର ବୁଦ୍ଧ୍ୟଙ୍କକୁ ବଢ଼ାଇପାରିବ କି ନାହିଁ, ଏହା ଜାଣିବା ଆମର ପ୍ରଧାନ ବିଷୟ ଅଟେ । ମନୁଷ୍ୟ ନିଃସନ୍ଦେହରେ ତାର ପାଠ-ପରିସର ବଢ଼ାଇ ଦେଇପାରେ ଏବଂ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ତାର ଅଧିଗମର ଶକ୍ତିକୁ ବଢ଼ାଇ ଦେଇପାରେ । ମନସ୍ତତ୍ତ୍ୱବିତ୍‌ମାନଙ୍କର ସାଧାରଣ ମତ ହେଉଛି ଯେ ସେ ଏହା କରିପାରେ ନାହିଁ । ସେମାନେ ଅବଶ୍ୟ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଯେ ଯଦି ତାର ବୁଦ୍ଧିର ପରୀକ୍ଷଣ ଦ୍ୱିତୀୟ ବା ତୃତୀୟ-ଥର ପାଇଁ କରାଯାଏ ତେବେ ତାର ବୁଦ୍ଧି ସିଦ୍ଧି ବେଶୀ ହୋଇପାରେ କିମ୍ବା କମ୍ ହୋଇ ପାରେ । କିନ୍ତୁ ଏହି ବେଶୀ କମ୍ ଉଭୟ ଦିଗରେ ହାରାହାରି ପନ୍ଦର ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତରୁ କଦାପି ବେଶୀ ନୁହେ । ପରୀକ୍ଷାର୍ଥୀର ଆବେଗିକ ଅବସ୍ଥା ହେତୁରୁ ଆକସ୍ମିକ ପରିସ୍ଥିତି କପରି ହୋଇପାରେ ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଏହି ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରମାଦଜନକ ହୁଏ; ଗ୍ରାହ ଯେ ତାର ମାନସିକ ସ୍ତରକୁ ବୃଦ୍ଧି କରିବା ପାଇଁ ଯେଉଁ ମାନସିକ ପରିଶ୍ରମ କରିଛି, ସେଥିଯୋଗୁଁ ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟ ଆଦୌ ହୋଇନଥାଏ । ଅନ୍ୟ କଥାରେ କହିବାକୁ ଗଲେ ମାନବ ଶିକ୍ଷାକରିପାରେ ଓ ତେଣୁ ମାନବ ପ୍ରକୃତି ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ । କିନ୍ତୁ ମାନବ ଏହାର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ପରିବର୍ତ୍ତନ-ଶୀଳତାର ବୃଦ୍ଧି କରିପାରେ ନାହିଁ । ତେଣୁ ମାନବ ପ୍ରକୃତି ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ । ପ୍ରକୃତି ଓ ପରିବେଶ ମଧ୍ୟରେ ପୃଥକ୍‌କାରୀ ଏକ ଦୃଢ଼ ସୀମା ରେଖା ରହିଛି । (୨୦)

(୧୯) ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଶୀର୍ଷକ ପରବର୍ତ୍ତୀ ବିଶ୍ୱର ଦ୍ୱାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୨୦) ଏହି ମତବାଦର ପ୍ରୟୋଗ ପାଇଁ ଦ୍ୱାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ବୁଦ୍ଧ୍ୟଙ୍କ ଅଚର, ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଫଳରେ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନରେ ଏକ ପ୍ରକାର ସାମାଜିକ ନିଯୁତବାଦ ପ୍ରଚଳିତ ହୋଇଅଛି । ଆମ ସମାଜରେ ଯେଉଁ କେତୋଟି ଶ୍ରେଣୀର ସାମାଜିକ ଓ ଆର୍ଥିକ ଉଚ୍ଚୋଚ ପରମ୍ପରା ସ୍ଥିଳଚ୍ଛି, ତାହାର ଯଥାର୍ଥ୍ୟ ଏହି ତଥ୍ୟରୁ ପ୍ରତିପାଦିତ ହୁଏ । ସେମାନେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ କେତେକ ବ୍ୟକ୍ତି-ବିଶେଷଙ୍କର ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଯୋଗ୍ୟତା ଅଛି । ତେଣୁ ସେମାନଙ୍କର ବୁଦ୍ଧି-ଲବ୍ଧି ଉଚ୍ଚତର । ଫଳରେ ସେମାନେ ସମାଜରେ ଉଚ୍ଚାସୀନ ହୁଅନ୍ତି । ଏହା ସଙ୍ଗେ ଅନ୍ୟ କେତେକଙ୍କର ଯୋଗ୍ୟତା ଅପେକ୍ଷାକୃତ ସାଧାରଣ ଧରଣର । ତେଣୁ ସେମାନଙ୍କ ବୁଦ୍ଧି-ଲବ୍ଧି ବେଶୀ ନୁହେଁ, ଫଳରେ ସେମାନେ ସମାଜର ତଳକୁ ଖସି ଆସନ୍ତି । ଏଥିଯୋଗୁଁ ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଲୋକମାନଙ୍କୁ ଉଚ୍ଚତର ବୌଦ୍ଧିକ ଅଧ୍ୟୟନରେ ବ୍ରତୀ କରିବା ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ସାହାଯ୍ୟ ଦିଆଯିବ ଓ ଯେଉଁମାନଙ୍କର ବୁଦ୍ଧି ଲବ୍ଧି ବେଶୀ ନୁହେଁ ସେମାନଙ୍କୁ ବୈଷୟିକ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ । ଉପରନ୍ତୁ ଯେଉଁମାନେ ଯେପରି, ସେମାନଙ୍କର ସନ୍ତାନସନ୍ତତି ସେହିପରି; ଏହି କାରଣରୁ ଆଶା କରିବା ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ଯଥାର୍ଥ ଯେ ଅଳ୍ପ ଆୟ କରୁଥିବା ପରିବାରର ପିଲାଙ୍କୁଆମାନଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ଯେଉଁ ପରିବାରର ସାମାଜିକ-ଆର୍ଥିକ ଅବସ୍ଥା ଅପେକ୍ଷାକୃତ ସ୍ୱଚ୍ଛଳ ସେମାନଙ୍କ ପିଲାମାନେ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଅଧିକ ସମୟ ରହି ଶିକ୍ଷାର ସଦୁପଯୋଗ କରିବା ଅଧିକ ସମ୍ଭବ । ଏହାଦ୍ୱାରା ଯେଉଁ ଗୋଷ୍ଠୀ ଆଗେଇ ଯାଇଛନ୍ତି ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷା-ସୁଯୋଗର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରାଯାଉଛି ଓ ଯେଉଁମାନେ ତଳିଆ ଶ୍ରେଣୀର, ସେମାନଙ୍କୁ ପୃଥକ୍ କରାଯାଉଛି, କାରଣ ସମ୍ମୁଖ ଗୋଷ୍ଠୀର ମୌଳିକତା ଓ ଉଦ୍ଭାବନ ଜନ୍ମରୁ ଯେ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ, ଏହାର ପ୍ରମାଣ ସେମାନଙ୍କ ଉନ୍ନତ ସଂସ୍କୃତିରୁ ମିଳୁଛି ।

କେତେକ ଲୋକ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଏହି ସାମାଜିକ ନିଯୁତବାଦ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ବକ୍ଷରେ ଛୁରିକାଘାତ କରେ । (୨୧) ସେମାନେ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଘୋର ବିରୋଧ କରିଛନ୍ତି । ସେମାନେ ଏହି ତଥ୍ୟର ପ୍ରତି ଆକ୍ରମଣ କରନ୍ତି ଓ ବାରମ୍ବାର ପ୍ରତିପାଦନ କରନ୍ତି, ବୁଦ୍ଧ୍ୟଙ୍କ ଯେ ଅଚର, ଏହା ପ୍ରମାଣିତ ହୋଇନାହିଁ । ଆମ୍ଭେମାନେ ପୂର୍ବରୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିଛୁଁ, ମନ ହେଉଛି ଗୋଟିଏ ସତ୍ତା, ଯାହାର ଏହାର ସମ୍ପର୍କର ବାହ୍ୟ ଓ ଉତ୍ତରସହିତ ଏହାର କୌଣସି ସମ୍ବନ୍ଧ ନାହିଁ—ଏହା ଉକ୍ତ ଧାରଣାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ । ସୁତରାଂ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା ହିଁ ଶିକ୍ଷାର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅନୁଶୀଳନ ଯୋଗୁ ସମ୍ଭବ । ଏହି ଅନୁଶୀଳନ ମୂଳପ୍ରକୃତିର କ୍ଷମତାକୁ ବଢ଼ାଇ ଦେଇନାହିଁ କିମ୍ବା କମାଇ ଦେଇନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଯାହା ଅନିର୍ଦ୍ଧିତ ଶକ୍ତିରୂପେ ବିଦ୍ୟମାନ ତାହାର ବିକାଶ ସାଧନ କରେ । ଏହାର ପରିମାଣ ବା ପରିସର ଯାହାହେଉ ପଛକେ ଏହା ଜନ୍ମରୁ ଏହାର ଜିନ୍ସ (genes) ଦ୍ୱାରା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ହୋଇଥାଏ ।

ଏହି ସମାଲୋଚକ-ବର୍ଗ ଏକ ଧାରଣାକୁ ଯଥାର୍ଥ ବୋଲି ଧରିନଅନ୍ତି ଓ ଏହି ଧାରଣା ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଛଳନା ସହିତ ବେଶ୍ ସଂଗତ । ଏହି ଧାରଣା ଅନୁଯାୟୀ ମନ ସେତେଟା ଏହାର ସମ୍ପର୍କ ଦ୍ୱାରା ଅପ୍ରଭାବିତ ରହେନାହିଁ । କାରଣ ଏହା ସେହିସବୁ ସମ୍ପର୍କର ଉତ୍ପାଦ ଓ

ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଫଳ । ସୁତରାଂ ପ୍ରଜ୍ଞା ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷାପ୍ରାପ୍ତ ବ୍ୟବହାରର ଗୋଟିଏ ଗୁଣ । ଆମେ ପରିବେଶ ସମ୍ପର୍କରେ ଆସିବା ଯୋଗୁଁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଥର ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ମନରେ ଆବେଗିକ ବା ବସ୍ତୁର ଶକ୍ତିସମ୍ପନ୍ନ ଅଭିଜ୍ଞତାର କଳ୍ପନା କିଛି ହୋଇଯାଏ ଓ ଏହା ଫଳରେ ନୂତନ ସମ୍ବନ୍ଧ ଗଠିତ ହେଲାବେଳକୁ ଆମେ ଭିନ୍ନ ଢଙ୍ଗରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରୁଁ । ପୂର୍ବାନୁଭୂତିର ଚିହ୍ନ ସବୁକୁ ସାଇତି ରଖାଗଲେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ଅଭ୍ୟାସ ଗୁଏ ଅଲଗା ହୋଇଯାଏ । ଏହା ମାମୁଲି ଓ ବିଶେଷତଃ ଆମ ପରିବେଶ ସହିତ ଅନୁକୂଳିତ ହୁଏ । ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର କି ପ୍ରକାର ଅଭ୍ୟାସ ଗଢ଼ିଉଠିବ, ତାହା ସେତେବେଳକାର ସାମାଜିକ ସମ୍ପର୍କ ଓ ଯେଉଁ ପ୍ରକାରର ସମାଜରେ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଉଛି ତାହା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବ । କିନ୍ତୁ ମୂଳବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା ଗୋଟିଏ ଜୈବିକ ଅଚର ହେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏହା ପ୍ରକୃତରେ ଗୋଟିଏ ସାମାଜିକ ବସ୍ତୁର (variant) । ପ୍ରକୃତି ଓ ପରିବେଶ ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ସୀମାରେଖା ସେତେ ଦୂର ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ନୁହେଁ । ଯଦି ଏହା ସତ୍ୟ ହୁଏ, ତେବେ ବିଭିନ୍ନ ଗୋଷ୍ଠୀ ଓ ସାମାଜିକ ଶ୍ରେଣୀର ଉତ୍କୃଷ୍ଟତା ବା ନିକୃଷ୍ଟତା ସେମାନଙ୍କର ଜୈବିକ ବଂଶାନୁଗୁଣ ପରିବର୍ତ୍ତେ ସେମାନଙ୍କ ଐତିହାସିକ ଓ ସାଂସ୍କୃତିକ ପରିବେଶ ଭିତ୍ତିରେ ବୁଝାଇ ଦେଇ ହେବ । (୨୨) ଅତଏବ ବିଭିନ୍ନ ଗୋଷ୍ଠୀର ଓ ସାମାଜିକ ଶ୍ରେଣୀର ଲୋକମାନଙ୍କର ପ୍ରକୃତିର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯଦି କୌଣସି ସୀମା ଥାଏ ବୋଲି ବିବେଚନା କରାଯାଏ, ତାହାହେଲେ ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ଗୋଟିଏ ଆହ୍ୱାନ ବୋଲି ବିଚାରିବା ଉଚିତ, ସେହି ସୀମାକୁ ଅତିକ୍ରମ କରିବାର ଏହା ଏକ ଆହ୍ୱାନ ଅଟେ । ଏହି ସୀମାକୁ ଟପିଯିବା ପାଇଁ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ବିଫଳ ନହେବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ କୌଣସି ସୀମା ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ କିମ୍ବା ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ଭାବରେ ସ୍ୱୀକାର କରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ ।

ବାସ୍ତବିକ ମାନବ ପ୍ରକୃତିର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବୈପ୍ଳବିକ ସମାଜଗୁଡ଼ିକ ଖୁବ୍ ଆଶାବାଦୀ ହୋଇ ଉଠନ୍ତି ଓ ରକ୍ଷଣଶୀଳ ସମାଜଗୁଡ଼ିକ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସନ୍ଦିହାନ ହୁଅନ୍ତି । ମାଆପେଟରୁ ଯୋଗ୍ୟତାରେ ଯେଉଁ ଅସମାନତା ଥାଏ କେବଳ ସେମାନଙ୍କୁ ନୁହେଁ, ସାମାଜିକ ଜୀବନରେ ଯେଉଁ ବଂଶାନୁଗତ ଅନିଷ୍ଟ ଦେଖାଯାଏ, ସେମାନଙ୍କୁ ମଧ୍ୟ ଏଡ଼ି ଦେବା ପାଇଁ ବୈପ୍ଳବିକ ସମାଜରେ ଆଶା କରାଯାଇଥାଏ । ଏଥିରୁ ଜଣାଯାଏ, ପୁଞ୍ଜିବାଦୀ ସମାଜରେ ଯୁଗେ ଯୁଗେ ଚିନ୍ତା କରାଯାଇଛି ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଲାଭର ପ୍ରେରଣା ମାନବ ପ୍ରକୃତିରେ ବଦ୍ଧମୂଳ ହୋଇଯାଇଅଛି । ଏହା ଏପରି ସୁଦୃଢ଼ ଯେ ଆର୍ଥନୀତିକ ଉତ୍ପାଦନକୁ ଅନ୍ୟ କୌଣସି ବାଟରେ ପ୍ରେରଣା ଦେବାର ଉଦ୍ୟମ କରାଗଲେ ନିଷ୍ଫଳ ହିଁ ସାର ବୋଲି ଧରି ନିଆଯାଇଛି । କମ୍ୟୁନିଷ୍ଟ ସମାଜରେ ଧାରଣା କରାଯାଏ ଯେ ସାମାଜିକ ସଂସ୍କୃତି ବଳରେ ଏହି ଲକ୍ଷଣ ବଂଶାନୁଗତ ସୂତ୍ରରେ ଜଣଙ୍କଠାରୁ ଅନ୍ୟଜଣଙ୍କ ପାଖକୁ ଯାଏ ଓ ଏହା ମନୁଷ୍ୟର ଜୀବକୋଷ (genes) ମାଧ୍ୟମରେ ଯାଏ ନାହିଁ । ଏହି ଧାରଣାର ବଶବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇ ସେମାନେ ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତି କାହିଁକି ଶିକ୍ଷାଦ୍ୱାରା

ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହୋଇପାରିବ ନାହିଁ, ତାହା ସାବ୍ୟସ୍ତ କରନ୍ତି ଓ ଏହା ମାଧ୍ୟମରେ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ମୌଳିକ ପରିବର୍ତ୍ତନର ସୂତ୍ରପାତ କରନ୍ତି । ଫଳତଃ କମ୍ୟୁନିଷ୍ଟ ସମାଜରେ "ନୂତନ ସୋଭିଏତ୍ ମନୁଷ୍ୟ" ତିଆରି କରିବା ଯେ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ, ଏହି ବିଷୟରେ ବିସ୍ମିତ ହେବାର ନୁହେଁ ।

ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତ ଯେ ଅଚର, ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ସାମାଜିକ ଜସ୍ତୁତବାଦ ଏହି ଶିକ୍ଷା-ବିଧିରେର ସମର୍ଥନ କରେ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଏହି ବିଶ୍ବାର ବା ପ୍ରତିଜ୍ଞାରୁ ଆରମ୍ଭ କରାଗଲେ ଆଉ ଗୋଟିଏ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ପହଞ୍ଚିବାକୁ ହୁଏ ଓ ସେଥିରେ ପ୍ରସ୍ତାବ କରାଯାଇ ଅଛି ଯେ ସବୁ ମନୁଷ୍ୟଙ୍କ ପାଇଁ ସବଦା ଓ ସବତ୍ର ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ସମାନ ହେବା ଉଚିତ । ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଧରି ନିଆଯାଏ ଯେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ପ୍ରଜାତୀୟ (generic) (୨୩) ହୋଇ-ଥିବାରୁ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ସବୁବେଳେ କ୍ରମୋନ୍ନତ ଭାବରେ ପୁନର୍ଗଠିତ ହେବା ଦରକାର । ଅତଏବ ପୂର୍ବସୂଚିତ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଆଂଶିକଭାବରେ ଅସ୍ୱୀକାର କରି ପ୍ରତି-ପାଦନ କରିଦିଆଯାଏ । ଏହି ତଥ୍ୟର ଗୋଟିଏ ମୁଖ୍ୟ ପ୍ରତିଜ୍ଞା ଅବଶ୍ୟ ହେଉଛି, ତାର୍ଥରଇନ ବିବର୍ତ୍ତନ । ଯଦି ମନୁଷ୍ୟମାନଙ୍କୁ ଲଗାଇ ସମସ୍ତ ଜାତିର ବିବର୍ତ୍ତନ ଅନବରତ ଚାଲିଛି ତେବେ ସ୍ବଭାବତଃ ଏହି ମୌଳିକ ବାସ୍ତବତାକୁ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଆରମ୍ଭ ହେବା ଉଚିତ । କିନ୍ତୁ ବିବର୍ତ୍ତନବାଦକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରିବା ଏ ପ୍ରକାର ଯୁକ୍ତିର ଉତ୍ତର ନୁହେଁ । ଏ ପ୍ରକାର ଯୁକ୍ତିର ଉତ୍ତର ରୂପେ ଦାବି କରି ଯାଇପାରେ ଯେ ଯଦି ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତିର ମୌଳିକ ପରି-ବର୍ତ୍ତନ କରାଯିବା ଉଚିତ ତେବେ ଯାହା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଗୋଟିଏ ନୂତନ ଜାତି(species) ହେବ । (୨୪)ଯଦି ମନୁଷ୍ୟମାନଙ୍କୁ ଛାଡ଼ି ଆଉ ଏକ ନୂଆଜାତିର ସୃଷ୍ଟି ହୁଏ ତେବେ ଶିକ୍ଷା-ଲକ୍ଷ୍ୟର ପୁନର୍ଗଠନ ପାଇଁ ଯଥେଷ୍ଟ ସମୟ ମିଳିବ । ଇତ୍ୟବସରରେ ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ମନୁଷ୍ୟ ମନୁଷ୍ୟ ହୋଇ ରହିଛି, ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସେ ତାର ବର୍ତ୍ତମାନର ଜାତିକୁ ପୁନରାବୃତ୍ତି କରି ଚାଲିଛି ଓ ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଅଚର ରହିବା ଉଚିତ, ଅର୍ଥାତ୍ ସବୁ ମନୁଷ୍ୟ ପାଇଁ ସବତ୍ର ଓ ସବଦା ସମାନ ରହିବା ଉଚିତ ଯଦି କେବଳ କେତୋଟି ଆକସ୍ମିକ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଯାହା କି ଏହି ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତାକୁ ସୀମିତ କରିଛି ଏହାକୁ ଛାଡ଼ିଦେଲେ ଯଦି ଏହି ଜାତିର ଅର୍ଥ ଏହି ସବୁ ଲକ୍ଷଣକୁ ଅଚର କରି ନ ରଖେ ।

ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ସ୍ୱାଧୀନତା

(Freedom of the Will)

ଧରନ୍ତୁ, ମାନବ-ପ୍ରକୃତ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ, ଏବେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଜାଣିବାକୁ ଚାହୁଁ, କେଉଁ ଢଙ୍ଗରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ହେବ କିମ୍ବା ପରିବର୍ତ୍ତନର ଢଙ୍ଗ ଏପରି ଶକ୍ତିଦ୍ୱାରା ନିୟନ୍ତ୍ରିତ

(୨୩) ସପ୍ତମ ଅଧ୍ୟାୟରେ 'ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ପରିବର୍ତ୍ତନହୀନତା' ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ହେବ, ଯାହାକି ତାହାର ଆତ୍ମାର ବହିର୍ଭୂତ । ଏ ସମୟରେ ମନୁଷ୍ୟ ସ୍ୱାଧୀନ ଭାବରେ ବିଚାର କରିପାରିବ କି ନାହିଁ । "ମୁକ୍ତ ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତି"ର ଏହି ଚିରାଚରିତ ପ୍ରସଙ୍ଗର ପ୍ରଧାନ ବିଚାର୍ଯ୍ୟ ବିଷୟ ହେଉଛି ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ କାର୍ଯ୍ୟକାରଣ ସମ୍ବନ୍ଧ (୧୫) ମଧ୍ୟରେ କୌଣସି ପ୍ରକାର ଅସଙ୍ଗତି ଅଛି କି ନାହିଁ । ଶିଶୁର ଶିକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ କାରଣ ହେଲା, ଶିକ୍ଷକ କ୍ରମଶ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ଫଳପ୍ରଦ ହୋଇ ଅଛନ୍ତି । ଏହାର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ହିଁ ଶିକ୍ଷାର ଇତିହାସ ନିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ଭବିଷ୍ୟତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବା ଫଳରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ସ୍ୱାଧୀନତା କ'ଣ ତଦନୁରୂପ କମିଯାଏ କି ?

ସ୍ୱାଧୀନତା ଦୁଇପ୍ରକାରର । ଏହା ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖାଇ ଏହି ସମସ୍ୟାଟିକୁ ସର୍ବପ୍ରଥମେ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ କରିଦେବା ଭଲ । ଏହି ଦୁଇପ୍ରକାରର ସ୍ୱାଧୀନତା ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିକର ଲକ୍ଷଣ ସାମାଜିକ ବୋଲି କୁହାଯାଇପାରେ । ଶିଶୁର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱକୁ ସେ ପ୍ରତିପାଦନ କରୁ, ଏ ବିଷୟରେ ପିତାମାତା ବା ଶିକ୍ଷକ ଶିଶୁର କ୍ଷମତାକୁ ଲଙ୍ଘନ କରିପାରନ୍ତି କିମ୍ବା ଅନୁମତି ଦେଇ ଛାଡ଼ିଦେଇ ପାରନ୍ତି । ଏହା ସେମାନଙ୍କର ଇଚ୍ଛାର କଥା ଓ ଏ ବିଷୟରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଶିକ୍ଷାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଭାବଧାରା (୧୬) ସମ୍ପର୍କରେ ଆଲୋଚନା କରିଅଛୁଁ ଓ ଏହା ପରେ ତାକୁ ପାଠଦାନ ପ୍ରଣାଳୀର (୧୭) ଅଙ୍ଗରୂପେ ବିଚାର କରିବା । ଦ୍ୱିତୀୟ ପ୍ରକାରର ସ୍ୱାଧୀନତା ହେଉଛି ଅପେକ୍ଷାକୃତ ମୌଳିକ ଓ ସୂକ୍ଷ୍ମ । ଏଥିରେ ପ୍ରଶ୍ନ ହୁଏ ଯେ ଏପରିକି ପିତାମାତା ବା ଶିକ୍ଷକ ଶିଶୁକୁ ଉଣା ଅଧିକେ ସ୍ୱାଧୀନତା ଦେବାପାଇଁ ନିଜେ ସ୍ୱଚ୍ଛନ୍ଦଭାବରେ ବାଛି ପାରିବେ କି ନାହିଁ । ତାଙ୍କ ନିଜର ପୂର୍ବ ବଂଶାନୁଗତ ଗୁଣ ଓ ପରିବେଶ ବଳରେ ସେ ଯେପରି କରିଥିଲେ ତାଙ୍କୁ ସେପରି କରାଇବା ପାଇଁ ତାଙ୍କ ଉପରେ କୌଣସି ଶକ୍ତିର ପ୍ରଭାବ ପଡ଼ିଥିଲା କି ନାହିଁ ? ତାଙ୍କ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟର ଜ୍ଞାନ ଓ ସେ ଯେ ଶିକ୍ଷା-ଲକ୍ଷ୍ୟର ରଚୟିତା, ଏହି ଜ୍ଞାନ କ'ଣ ଏକ ପ୍ରକାର ଆତ୍ମ-ପ୍ରବଞ୍ଚନା ନୁହେଁ କି ? ବସ୍ତୁତଃ ଅତୀତରେ ଓ ସମ୍ପ୍ରତି ଶକ୍ତିର ଯେଉଁ ସମଗ୍ର କ୍ଷେତ୍ର କାର୍ଯ୍ୟ କରେ ସେଥିପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟିଦେଲେ ତାଙ୍କ ପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନତା କୌଣସି ଅଂଶ କେବେହେଁ ବଳିଛି କି କିମ୍ବା ସମସ୍ତଟା ପୂର୍ବପୂରୁ ସ୍ଥିରୀକୃତ ହୋଇ ଯାଇଅଛି କି ?

ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ସ୍ୱାଧୀନତା ବିଷୟରେ ଆଲୋଚନା କରିବାକୁ ହେଲେ ଇଚ୍ଛା ଶକ୍ତିର ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପଦେ ଅଧେ କହିବା ଉଚିତ । ଗୋଟିଏ ମତବାଦ ଅନୁସାରେ ଇଚ୍ଛା ହେଉଛି ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଶକ୍ତି, ଏହା ଆବେଗ, ଆଶା ଓ ପ୍ରେରଣା ଠାରୁ ପୃଥକ୍, କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ; ଏହା ଏ ସବୁର ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱରେ ଏକ ସାର୍ବଭୌମ ଶକ୍ତି । ଉପରନ୍ତୁ ଇଚ୍ଛାକୁ ପ୍ରଜ୍ଞା ସହିତ ଗୋଳେଇ ମିଶେଇ ଦେବା ଠିକ୍ ନୁହେଁ । ଏହା ପ୍ରଜ୍ଞା ସହିତ ଘନିଷ୍ଠ

(୧୬) ତୃତୀୟ ଅଧ୍ୟାୟରେ 'ସ୍ୱାଧୀନତା ଅର୍ଥରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର' ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୧୭) ଦଶମ ଅଧ୍ୟାୟରେ 'ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ପ୍ରାଧିକାର' ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଭାବରେ ମିଳିମିଶି କାର୍ଯ୍ୟ କରେ । କିନ୍ତୁ ଏହା ସେଥିରୁ ପୃଥକ୍ ଅଟେ । ପ୍ରଜ୍ଞା କୌଣସି ପରିସ୍ଥିତିର ବାସ୍ତବତାକୁ ଜାଣିନିଏ ଓ ନିଷ୍ପତ୍ତି କରିବା ବା ପସନ୍ଦ କରିବା ପାଇଁ ଇଚ୍ଛା-ଶକ୍ତି ସମ୍ମୁଖରେ ଉପସ୍ଥାପନା କରେ—ଏହିପରି ଭାବରେ ଏ ଦୁହେଁ କାର୍ଯ୍ୟ କରନ୍ତି । ପ୍ରଥମେ ଯାହା ବିଷୟରେ ଜ୍ଞାନଲାଭ କରାଯାଇ ନାହିଁ, ସେ ବିଷୟରେ ଇଚ୍ଛାକରି ହେବ ନାହିଁ । ଏମନ୍ତ ଭାବିଲେ ଇଚ୍ଛା ହେଉଛି ଏକ ସାମଗ୍ରୀ । ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତି ବିଷୟରେ ତାଲିମ ଦିଆଗଲେ ଏହି ଶକ୍ତିର ନିଜସ୍ୱ ବୃଦ୍ଧିପାଏ ନାହିଁ । ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିକୁ ବଳବତ୍ତର କରାଗଲେ କେବଳ ଫଳ ହୁଏ ଯେ କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନର ଅଭ୍ୟାସଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୁଏ, ଅର୍ଥାତ୍ ମୌଳିକ ଓ ପ୍ରତିଜ୍ଞାବଦ୍ଧ ବା ଦୋଦୁଲ୍ୟମାନ ଓ ଦୁର୍ବଳ ଏହା ହେବ କି ନାହିଁ ।

ଏହାର ବିରୁଦ୍ଧରେ ଅନ୍ୟ ଏକ ବିଚାରଧାରା ରହିଛି । ସେଥିରେ ଇଚ୍ଛା ଯେ ଏକ ବିଶେଷ ଶକ୍ତି ଏହି ଧାରଣାକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରାଯାଏ । ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ଶିଶୁମାନଙ୍କର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପରେ ଯେଉଁ ଶକ୍ତି ପ୍ରକାଶିତ ହୁଏ ତାହାଠାରୁ ପୃଥକ୍ ଏକ କ୍ଷମତା ଇଚ୍ଛା ନୁହେଁ । (୧୮) ମାନବର ମୂଳ ପ୍ରକୃତି ବା ଅଭ୍ୟାସ ଜନିତ ପ୍ରକୃତିର ମୋଟର୍ (motor) ଶକ୍ତିର ପ୍ରତ୍ୟେକ ପ୍ରକାଶରେ ଏହା ଥାଏ । ନିର୍ବାଚନ ଓ ପସନ୍ଦ ହେଉଛି ବ୍ୟକ୍ତି ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟର ଉତ୍ପାଦ । ବସ୍ତୁତଃ ବ୍ୟକ୍ତି କୌଣସି ବା କୌଣସି ପସନ୍ଦ ବା ନିର୍ବାଚନ ନ କରି ରହିପାରିବ ନାହିଁ, କାରଣ ଅନ୍ୟ ବ୍ୟକ୍ତିମାନଙ୍କଠାରୁ ପୃଥକ୍ ହେବା ବ୍ୟକ୍ତି ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟର ମୂଳ ପ୍ରକୃତି ଅଟେ । ତେଣୁ ବ୍ୟକ୍ତି ନିଜ ପରିବେଶ ପ୍ରତି ନିଜର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଢଙ୍ଗ ପ୍ରକାଶ କରିବାକୁ ପସନ୍ଦ କରେ । ବିକଳ୍ପ ଆଚରଣ କରିବାର ପନ୍ଥାର ପରିଣାମ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବ୍ୟକ୍ତି ପର୍ଯ୍ୟାଲୋଚନା କରେ ଓ ବିଭିନ୍ନ ପସନ୍ଦ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ ରହିଛି ତାକୁ ସମନ୍ୱୟ କରି ବା ତାକୁ ଟପି କୌଣସି ପସନ୍ଦ ଯଥେଷ୍ଟ ଦୃଢ଼ ହୁଏ ଓ ମୋଟର(motor) ପନ୍ଥା ଉପରେ ନିଜର ଆଧିପତ୍ୟ ବିସ୍ତାର କରେ । ଏହା ହେବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ନିର୍ବାଚନ ବିଳମ୍ବ ହୋଇପାରେ । ଏଣୁ ଯେ କୌଣସି ସ୍ଥଳରେ ଏହି ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱର ପରିଣାମ ଉପରେ ନିର୍ବାଚନ ନିର୍ଭର କରେ । ଅଥଚ ଇଚ୍ଛାର ଶକ୍ତି ବା ସତ୍ତାର ବିଚାର ଉପରେ ଏହା ନିର୍ଭର କରେ ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ଅତୀତରେ ଜଣେ ଯାହା କିଛି ଇଚ୍ଛା କରିଥିଲେ, ଏବେ ସେହିସବୁ କଥାରେ ଇଚ୍ଛାକରନ୍ତି । ତେଣୁ ଉତ୍ପତ୍ତି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ଅନୁଶୀଳନ ବିଷୟରେ ବିଚାର କରାଯିବା ଉଚିତ । ଯେତେବେଳେ ଯେଉଁ ଇଚ୍ଛା ହେଉଛି, ତତ୍‌ସଙ୍ଗତ ସଂସ୍କୃତିରୁ ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ମିଳୁଛି । ତେଣୁ ଏହି ସଂସ୍କୃତିର ଆକାର ଓ ପ୍ରକାର ଠାରୁ ଇଚ୍ଛାକୁ ପୃଥକ୍ କରିହେବ ନାହିଁ । (୧୯)

ଆମ୍ଭେମାନେ ଏ ସବୁର ବିଚାର ଯେଉଁ ଦିଗରୁ କରୁଁ ପଛକେ ବା ଯାହା ଇଚ୍ଛା କରୁ ବା ଯାହା ସାଧନ କରିବାର ଲକ୍ଷ୍ୟକରୁ, ତାର ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ଯେ ଆମ୍ଭେମାନେ କରୁ ଏହା ବିଶ୍ୱାସକରିବା ପାଇଁ କୌଣସି ଯଥାର୍ଥ୍ୟ ଅଛି କି ନାହିଁ ଏହା ଜାଣିବାକୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଉତ୍କଣ୍ଠିତ । ଆମ୍ଭେମାନେ ଏହା କରୁଁ । ଏହା ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନରୁ ଜଣା ପଡ଼େ । ତଥାପି

ଯେଉଁ ମୁହୂର୍ତ୍ତରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଆମର ଏହି ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନଲବ୍ଧ ଧାରଣାର ବିଧିବଦ୍ଧ ପର୍ଯ୍ୟାଲୋଚନା କରୁ, ସେତେବେଳେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ମନରେ ସନ୍ଦେହ ଜାତ ହୁଏ । କାର୍ଯ୍ୟ-କାରଣ ସମ୍ବନ୍ଧ ବା ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ଶକ୍ତିର ତଥାକଥିତ ନିୟମ ପ୍ରତି ଧ୍ୟାନ ଦେଲେ ଏହି ସବୁ ସନ୍ଦେହ ଜାତ ହୁଏ । ଗୋଟିଏ ଶିଶୁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ବା ବାହାରେ ଯାହା କିଛି କରେ ତାକୁ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ସ୍ୱରୂପ ନିଆଯାଉ । ସେ ଏହା କିପରି କରେ ? ଅତୀତରେ ଏଥିପାଇଁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ କାରଣ ବା ଯୁକ୍ତି ନିଶ୍ଚୟ ଥିବ । ବର୍ତ୍ତମାନର ପରିସ୍ଥିତି ପାଇଁ ଯେଉଁ ଯୁକ୍ତି ଓ କାରଣ ଦିଆଯାଉଛି ଏହାର ଠିକ୍ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅବସ୍ଥାରେ ସେ ସବୁ ନିଶ୍ଚୟ ଥିଲା । ଏହାର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅବସ୍ଥାର ଫଳ ମଧ୍ୟ ଏସବୁ ଓ ଏହିପରି ପଛକୁ ପଛ ଚାଲିଥିବ—ଏହାର ଶେଷ ନାହିଁ । ଏହିସବୁ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ କାରକର ଯଦି ଗୋଟିଏ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରାଯାଏ, ତେବେ ଶିଶୁର ବର୍ତ୍ତମାନ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ କାହିଁକି ହେଲା, ତାହା ବୁଝାଇବାରେ କୌଣସି ଅନିଶ୍ଚିତତା ରହିବ ନାହିଁ । ଅବଶ୍ୟ ଏହାର ଠିକ୍ ଲାଗିଲା ଭଳି କାରଣ ମିଳି ନପାରୁ ପଛକେ ଶିଶୁ ଯେ ନିଜର ଆଚରଣ ପନ୍ଥା ନିର୍ବାଚନ କରିବାରେ ଖୁବ୍ ସ୍ୱାଧୀନ, ଏହା ତ ଦୂରର କଥା, ବରଂ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଘଟଣାର ଆବଶ୍ୟକତା ଯୋଗୁଁ ଶିଶୁ ଯାହା ନିର୍ବାଚନ କରେ, ତାହା ସ୍ଥିରୀକୃତ ହୋଇ-ଥିବାର ଜଣାଯାଏ ।

ଏହି ବିଷୟରେ ହତାଶ ହେବାର ନାହିଁ । ଜଣେ ଇଞ୍ଜିନିୟର ଗୋଟିଏ ପୋଲ ନିର୍ମାଣ କାର୍ଯ୍ୟକୁ ନିର୍ଦ୍ଦେଶ ଦେବାରେ ଯେପରି ସମର୍ଥ ହୁଅନ୍ତି ଓ ଜଣେ ଶିଶୁ-ମନୋରୋଗ ବିଶାରଦ ତାଙ୍କ ରୋଗୀକୁ ଯେପରି ସାହାଯ୍ୟ କରନ୍ତି, ଶିକ୍ଷକ ଠିକ୍ ସେହିପରି ଭାବରେ ଛାତ୍ରର ଅତୀତ ଓ ବର୍ତ୍ତମାନର ଘଟଣାବଳୀ ଅଧ୍ୟୟନ କରି ନୈତିକ ଦାୟିତ୍ୱ ଓ ସନ୍ତୋଷ ଜନକ କର୍ମଜୀବନ ଗ୍ରହଣ କରିବା ପାଇଁ ନିର୍ଭୁଲ ପରାମର୍ଶ ଦେଇପାରିବେ । (୩୧) ମନସ୍ତତ୍ତ୍ୱ ଓ ସମାଜତତ୍ତ୍ୱକୁ ଏକ ନିର୍ଭୁଲ ବିଜ୍ଞାନରେ ପରିଣତ କରିବାପାଇଁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେତେଦୂର ଅଗ୍ରଗତି କରୁପଛକେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବାର ବେଳ ବହୁଦୂରରେ ଅଛି । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଶିକ୍ଷକ ପାଠକୁ ବୁଝାଇବା ଓ ପ୍ରେରଣାଦାୟକ କରିବା ପାଇଁ ତାଙ୍କର ବାର ମ୍ବାର ପ୍ରଚେଷ୍ଟା କରିବା ପଛରେ ଯେ ନିଶ୍ଚୟବାଦ ବହୁ ଅଂଶରେ ରହିଛି, ଏକଥା ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ନିର୍ଦ୍ଧିତ କରି ନ ପାରିଲେ ସେ ହତୋତ୍ସାହ ଏପରିକି ପରାଜିତ ଅନୁଭବ କରିବେ ।

ନିଶ୍ଚୟବାଦୀମାନଙ୍କର ସମସ୍ତ ଯୁକ୍ତି ମାନିନେଲେ ବି ଯେଉଁମାନେ ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି ଯେ ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତି ସ୍ୱାଧୀନ ସେମାନେ ଶିକ୍ଷା-ଦକ୍ଷତା ମିଳିବା ଆଶାରେ ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର

---

(୩୧) ପାଦଟୀକା (୩୦) ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଅଧିକନ୍ତୁ B. F. Skinner, Cumulative Record (Appleton Century Crofts Inc., New York, 1959) pp. 11-14 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ବଳଦେବାକୁ କେବେହେଁ ପସନ୍ଦକରିବେ ନାହିଁ । ପୁନଶ୍ଚ ସାଧାରଣ ବୁଦ୍ଧିରେ ବିଗ୍ଭର କଲେ ଏହି ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରତା କେଉଁଠି ଅଛି ? କେବଳ ସର୍ବଶକ୍ତିମାନ୍ ଓ ସର୍ବଜ୍ଞ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଯାହାକି ଏପରି ସରଳ ଓ ସ୍ପଷ୍ଟ ଦେଖାଯିବ, ଯାହାଙ୍କ ସାଧାରଣ ବୁଦ୍ଧିରେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇପାରେ । ପୁନଶ୍ଚ ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ପ୍ରତିପାଦିତ କରିବା ପାଇଁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବିଗ୍ଭର ପ୍ରଣାଳୀ ଅଛି ଓ ସେଥିରେ ଶିକ୍ଷକ ତଥା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଙ୍କୁ ନିଶ୍ଚୟବାଦର ଲୌହଶୃଙ୍ଖଳରୁ ମୁକ୍ତ କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରୟାସ କରାଯାଇଅଛି । ସେଥିମଧ୍ୟରୁ କେତୋଟି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ବିଗ୍ଭର କରିବା ।

ସେ ସବୁ ଆଦର୍ଶବାଦୀ ବିଗ୍ଭରରେ ସତ୍ୟର ନିରନ୍ତର ସତ୍ତାକୁ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ । ସମସ୍ତ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଏବଂ ନବୀନତାକୁ କେବଳ ଅସତ୍ୟ ବା ଭ୍ରାନ୍ତ ରୂପରେ ବୁଝାଯାଏ । ଏସବୁ ବିଗ୍ଭର ମଧ୍ୟରେ ସର୍ବାଧିକ ଲୋକପ୍ରିୟ ବିଗ୍ଭରଧାରା ହେଉଛି ଯେ ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଅଲୌକିକ ଅଟେ । ଯଦି ଅତୀତ, ଭବିଷ୍ୟତ ଓ ବର୍ତ୍ତମାନର ପ୍ରତ୍ୟେକ ମୁହୂର୍ତ୍ତ ସେହି ଚିରନ୍ତନ ଅଚଳ ସତ୍ୟର ଅଂଶ ହୁଏ ତେବେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ପୂରଣ କରିବା ପାଇଁ ଏପରି ଅଲୌକିକ ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିକୁ ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ହେବ, ଯାହାକି ଭୌତିକ କାର୍ଯ୍ୟକାରଣ ସମ୍ବନ୍ଧ ଓ ଏହାର ବନ୍ଧନରୁ ମୁକ୍ତ ହେବ । ଏ ପ୍ରକାର ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିହିଁ ସ୍ୱାଧୀନ ହୋଇପାରିବ । ଏହି ବିଗ୍ଭର ଅନୁସାରେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ମାନବ ଏହି ପ୍ରକାରର ଉଦ୍‌ଗମ ଶକ୍ତିର ମୂଳାଧାର । ସେ ହେଉଛନ୍ତି ଆଦି କାରଣ । ସେ ସ୍ୱ ଗ୍ଭଳିତ; ତେଣୁ ସେ ସ୍ୱ ନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ ଓ ଆତ୍ମ ନିର୍ଣ୍ଣାୟକ ସେ ଆପଣା କାର୍ଯ୍ୟର ବିଧାତା ଓ ଆପଣା ଭାଗ୍ୟର ପ୍ରଭୁ ଅଟନ୍ତି । ନିଜର ଏହିସବୁ ଗୁଣ ହେତୁରୁ ମନୁଷ୍ୟ କାର୍ଯ୍ୟ କାରଣ ନିୟମର ପୂର୍ଣ୍ଣତଃ ଦାସ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ନିଜର ଇଚ୍ଛାନୁସାରେ ସେ ଏହି ନିୟମର ଅନୁଗାମୀ ବା ଅବରୋଧକ ହୋଇପାରେ । ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ସତ୍ୟ ବା ବାସ୍ତବତାର ପ୍ରମୁଖ ଗୁଣ ଅଟେ । ଏହା ଈଶ୍ୱରଦତ୍ତ ।

ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ମତ ଅନୁସାରେ ଏହା ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ସ୍ୱାଧୀନ ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତି ସମସ୍ତ ନିୟମର ଉପରେ । ଏହା ସାର୍ବଭୌମ ବା ନିରପେକ୍ଷ, ଏପରିକି ଉଦାସୀନ ହୋଇପାରେ । କେତେକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରବାଦୀ ବାସ୍ତବରେ ଏ ପ୍ରକାର ଚରମ ମତ ପୋଷଣ କରନ୍ତି ଓ ଅନ୍ୟମାନେ କେତେକ ସର୍ତ୍ତ ସହିତ ଏହା ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ସାର୍ବଭୌମ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ଗ୍ରହଣ କରିନେଲେ ଏହାର ଏକ ଦୁର୍ବଳତା ଏହି ଯେ ଏ ପ୍ରକାର ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତି ସର୍ବଶକ୍ତିମାନ୍ ପଦରେ ଆସୀନ ହୋଇପାରେ । ମନୁଷ୍ୟର ଯଦି ଏ ପ୍ରକାର ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତି ଥାନ୍ତା ତେବେ ସେ କେବଳ ବିଗ୍ଭରମାତ୍ରକେ ଆପଣାର ମାନସିକ ଶକ୍ତି ବଢାଇ ଦେଇ ପାରନ୍ତା; ଯାହାକି ବିଜ୍ଞାନ ଓ ଧର୍ମଶାସ୍ତ୍ର ଅନୁସାରେ ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ଦ୍ୱିତୀୟ ଦୁର୍ବଳତା ଏହି ଯେ ଏ ପ୍ରକାର ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତି ବିନା ପ୍ରେରଣାରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିପାରେ, ଯାହାକୁ ଉଦାସୀନ ରହିବାର ସ୍ୱାଧୀନତା କହିପାରିବା । ପ୍ରେରଣା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟଭାବରେ ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିକୁ ପ୍ରଭାବିତ

କରେ । ତଥ୍ୟ ନ ଜାଣି ଅଥବା ନିଷ୍ପତ୍ତି ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପ୍ରେରଣା ଗ୍ରହଣ ନ କରି ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ଉପଯୋଗ କରାଯାଇ ନ ପାରେ ଓ ଏହା ପୂର୍ବରୁ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି । ଅତଏବ ପ୍ରେରଣା ଗତ ହେବା ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତି ପକ୍ଷରେ ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ ଅନେକ ପ୍ରେରଣା ମଧ୍ୟରେ କୌଣସି ଗୋଟିକୁ ବାଛିବାର ସ୍ୱାଧୀନତା ସେଥିରେ ଅବଶ୍ୟ ଅଛି । ତଥାପି ପ୍ରେରଣାଦ୍ୱାରା ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ହେଲେ ପୁଣି ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତି ସବୁଠାରୁ ପ୍ରବଳ ପ୍ରେରଣାର ଦାସ ନୁହେଁ । ଯଦି ମୂଳରୁ ଦୁର୍ବଳ ପ୍ରେରଣାକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବାରେ ଏହା ଅସମର୍ଥ ହୁଏ, ତେବେ ଏହାକୁ ସ୍ୱାଧୀନ ବୋଲି କୁହାଯାଇ ନ ପାରେ । (୩୨)

ତଥାପି ଏ ପ୍ରକାର ପରିସ୍ଥିତିରେ ପଡ଼ି ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ଅଲୌକିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟରେ ବିଶ୍ୱାସ କରିଗଲେ ଶିକ୍ଷା ଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କ ସମ୍ମୁଖରେ ବହୁ ଜଟିଳ ସମସ୍ୟା ଆସିଯାଏ । ଯଦି ଶିକ୍ଷାର ବିଭିନ୍ନ ଲକ୍ଷ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ବାଛିନେବା ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ସ୍ୱାଧୀନ ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷକ ଯେଉଁ ଜ୍ଞାନ ଦିଅନ୍ତି, ତାକୁ ସ୍ୱୀକାର ବା ଅସ୍ୱୀକାର କରିବାପାଇଁ ସେ କ'ଣ ସ୍ୱାଧୀନ ହୋଇପାରିବ ନାହିଁ ? ତେବେ କେଉଁ ପ୍ରକାରରେ ଶିକ୍ଷକ ପିଲାମାନଙ୍କ ମନରେ ନିଜର ଶିକ୍ଷାକୁ ଲଗାଇଦେଇ ପାରିବେ ? ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟବାଦୀ ଶିକ୍ଷକ ସ୍ୱୀକାର କରିବେ ଯେ, ତାଙ୍କ ଅଧ୍ୟାପନା ଅନୁଯାୟୀ ଛାତ୍ର ଅଧ୍ୟୟନ କରିବେ, ଏହାକୁ ସେ ନିଶ୍ଚିତ କରିପାରିବେ ନାହିଁ । ସ୍ୱାଧୀନତା ବାଦୀ ଶିକ୍ଷକ କଦାଚିତ କହିବେ ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ସ୍ୱତଃ ଶିକ୍ଷାଲାଭ କରନ୍ତି । କୌଣସି ଶିକ୍ଷକ ଓ କୌଣସି ଲୋକ ମଧ୍ୟ ତାଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦେଇ ପାରିବେ ନାହିଁ । ବାଳକ କ'ଣ ଶିକ୍ଷା କରିବ, ସେ ସ୍ୱୟଂ ଏହା ପସନ୍ଦ କରିବ । କଥାରେ ଅଛି, ଘୋଡ଼ାକୁ ପାଣି ପାଖକୁ ଟାଣି ନିଆ ଯାଇପାରେ; କିନ୍ତୁ ଏହାକୁ ଜବରଦସ୍ତି ପାଣି ପିଆଇ ହେବ ନାହିଁ । ଠିକ୍ ସେହିପରି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀକୁ ଜବରଦସ୍ତ ଶିକ୍ଷାଦେବା ଏକ କଠିନ 'ବ୍ୟାପାର', ଯଦି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ସହିତ ସହଯୋଗ ନ କରନ୍ତି ତେବେ ଏହା ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟଜନକ । କିନ୍ତୁ ଏହାର ଦାୟିତ୍ୱ ବାଳକ ଉପରେ ।

ଅନ୍ୟ ଏକ ପ୍ରଶ୍ନ ହୁଏ, ଏହି ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ସ୍ୱାଧୀନତା କାହିଁକି ? ଅଲୌକିକତାବାଦୀ ସମ୍ଭବତଃ ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ଦେବେ, କେବଳ ସ୍ୱାଧୀନତାରେହିଁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧି କରିପାରିବେ; ଅର୍ଥାତ୍ ସେ ତାଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ବିକାଶ କରିପାରିବେ । ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ୟ ଏକ ବିଶ୍ୱରଧାରାନୁସାରେ ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଏ ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଆପଣାର ଯଥାର୍ଥ ପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ନିଶ୍ଚୟ ସ୍ୱାଧୀନ ସୁଯୋଗ ଲାଭ କରିବ । ଯାହା ତିଆରି ହେଉଛି, ତାହାହିଁ ସ୍ୱେଚ୍ଛାପୂର୍ବକ ତିଆରି ହେବାର ଅର୍ଥ ସ୍ୱାଧୀନତା । ଏହି ଅର୍ଥ କରିବାଦ୍ୱାରା ସ୍ୱାଧୀନତା ସଙ୍କୁଚିତ ହୁଏ ।

(୩୨) ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ପରବର୍ତ୍ତୀ ଆଲୋଚନା ନବମ, ତ୍ରୟୋଦଶ ଓ ଷୋଡ଼ଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଏହାଦ୍ୱାରା ଗୋଟିଏ ଅର୍ଥରେ ଏହା ସାମ୍ନ ବିଚ୍ଛିନ୍ନ ହୋଇଯିବାର ଜଣାଯାଏ । ତଥାପି ଏକ ବଡ଼ ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବାର ଅଧିକାର ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ପାଖରେ ରହିଯାଏ । ନିଜର ଭାଗ୍ୟର ପ୍ରାପ୍ତି ଓ ଅପ୍ରାପ୍ତିର ଉତ୍ପୀଡ଼ନ ମଧ୍ୟରେ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବାକୁ ତାକୁ ସ୍ୱାଧୀନତା ମିଳେ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ନିଜର ସ୍ୱାଧୀନ ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ଉପଯୋଗ କରିବାପାଇଁ ତା ଉପରେ ଯଥେଷ୍ଟ ଚାପ ପଡ଼େ । ଏ ପ୍ରକାରର ଉପଯୋଗ, ଯାହାକି ତାର କରିବା ଉଚିତ । ଗୋଟିଏ ଦିଗରେ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ଓ ଅନ୍ୟ ଦିଗରେ ପ୍ରମାଦ—ଏହି ଉଭୟ ମଧ୍ୟରେ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବାର ସ୍ୱାଧୀନତା ତାର ରହିଛି ।

ଯେଉଁମାନେ ନବୀନତା, ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ କାଳର ମୌଳିକ ବାସ୍ତବତାରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କର ଏକ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ଭିନ୍ନ ବିଚାରଧାରା ସ୍ୱାଧୀନତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅଛି । ନିୟତିବାଦ ଓ ଯନ୍ତ୍ରବାଦର ବିକଳ୍ପ ରୂପରେ ସେମାନେ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରତାକୁ ବିଚାର କରନ୍ତି ଓ ଏହି ସ୍ୱାଧୀନତା କାଳ, ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ନବୀନତାର ଅନିଶ୍ଚିତବାଦ ଉପରେ ଆଧାରିତ ଥାଏ । ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ନିୟତିବାଦାଶ୍ରିତ କୌଣସି ଏକ ତଥ୍ୟ ହେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏହାକୁ ଗୋଟିଏ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ଓ ଗତିଶୀଳ ବିଶ୍ୱରେ ସମ୍ଭବ ପାଇଁ ସୃଜନୀୟ ବସ୍ତୁରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ବ୍ୟକ୍ତିର ବାତାବରଣକୁ ଯଦି ଦୁଇଟି ସମାନ ବିରୋଧୀ ପ୍ରଭାବଦ୍ୱାରା ସମାନ ଭାବରେ ଆକର୍ଷିତ କରାଯାଏ, ତେବେ ଯାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଉପଲବ୍ଧି କରାଯାଇପାରେ । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ସେହି ଦୁଇ ପ୍ରଭାବ ମଧ୍ୟରୁ କେଉଁଟି ପରବର୍ତ୍ତୀ ଘଟଣାବଳୀକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିପାରିବ, ତାହା ସ୍ଥିର କରିବାର ଦାୟିତ୍ୱ ସେ ଗ୍ରହଣ କରିବ । ନିଜ କଳ୍ପନାରେ ଉଭୟ ପ୍ରଭାବର ପରିମାଣ ସେ ଦେଖେ ଓ ବିଷୟ ଭାବରେ ଆଲୋଚନା କରେ । ଏହା କରିବା ସମୟରେ ଯଦି ସେ ସଚେତନ ଥାଏ, ତେବେ ସେ ଅନୁଭବ କରେ ଯେ ଉଭୟ ବିକଳ୍ପ ମଧ୍ୟରେ ସେ ସ୍ୱେଚ୍ଛାରେ ନିର୍ବାଚନ କରିପାରୁଛି । ଏହି ଜ୍ଞାନରୁ ତାକୁ କର୍ତ୍ତା ହେବାର ଅନୁଭବ ମିଳେ ଓ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଦାୟିତ୍ୱ ବହନ କରିବାର ଭାବନା ସଞ୍ଚାର ହୁଏ । (୩୩) ଏହି ଅନୁଭବର ରୋମାଞ୍ଚକାରୀ ଆନନ୍ଦ ସେହି ଜ୍ଞାନରେ ଥାଏ ନାହିଁ ଯେ ସେ ନିଜକୁ ଅତୀତର ପ୍ରଭାବରୁ ମୁକ୍ତ କରି-ପାରିବ । ବରଂ ଭବିଷ୍ୟତର ବିପତ୍ତି ଓ ଅନିଶ୍ଚିତତାକୁ ଯେ ସେ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିପାରିବ ଏପରିକି ଅତୀତର ପ୍ରଭାବ ପୁରାପୁରି ପଡ଼ିଯାଇପାରିଥିଲେ ମଧ୍ୟ ଏହି ଦୁଃସାହସିକତା ଓ ଆହ୍ୱାନରେ ବରଂ ଆନନ୍ଦ ରହିଛି । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଭାବନା ଏହି ସତତ ବିବର୍ତ୍ତନର ଧାରାରେ ପୃଥିବୀରେ ନୂତନ ଘଟଣାକ୍ରମର ସମ୍ଭାବନାର କାରଣ ଅଟେ । ଏହି ସୃଜନାତ୍ମକ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ମାନବିକ ବିଭାବ ହେଉଛି ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ସ୍ୱାଧୀନତା ।(୩୪) ଏଠାରେ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବାର ସ୍ୱାଧୀନତାର ପରିସର କେବଳ ଶୁଭ ଓ ଅଶୁଭ, ଅଥବା ପରମାନନ୍ଦ ଓ ଘୋର ଦୁଃଖ ମଧ୍ୟରେ ରହେ ନାହିଁ; କିନ୍ତୁ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ଶୁଭ ମଧ୍ୟରେ ପରିବ୍ୟାପ୍ତ ହୋଇରହେ ।

ଅନିଶ୍ଚିତତା ଓ ତଜ୍ଜନିତ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରତା କେତେକ ଲୋକଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ମାନବୀୟ ଅଜ୍ଞତା ଓ ନିୟତିବାଦର ଅନ୍ୟ ନାମ ଅଟେ । ଯେମାନେ କହନ୍ତି ଯେ ପୂର୍ଣ୍ଣ ଜ୍ଞାନଲୋକ ପାଇଁ କିଛୁ ଅନିଶ୍ଚିତ ବା ନୂତନ ହୋଇ ରହେ ନାହିଁ । ଏପରି ସର୍ତ୍ତରେ ଶିକ୍ଷାନୀତିର ଆଲୋଚନା କରିବା ପାଇଁ କାହିଁକି ପରାମର୍ଶ ଦିଆଯାଏ ନାହିଁ, ଏହାର ଦୁଇଟି କାରଣ ଅଛି । ଗୋଟିଏ ପୋଥିଗତ ଓ ଅନ୍ୟଟି ବ୍ୟାବହାରିକ । ପ୍ରଥମତଃ, ଏକପ୍ରକାରର ସର୍ବଜ୍ଞତାର କେବଳ କଳ୍ପନାରେ କରାଯାଇପାରେ । ଯଥାର୍ଥରେ ଏହା ଅସମ୍ଭବ । ଏହା ଉପରେ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରାଗଲେ ବିଜ୍ଞତାର କାର୍ଯ୍ୟ ହୁଏ ନାହିଁ । ଦ୍ୱିତୀୟତଃ, କାଳର ଏହି ନିରନ୍ତର ପ୍ରଭାବ ଓ ସେଥିରେ ଘଟୁଥିବା ପ୍ରଭାବଦ୍ୱାରା କାର୍ଯ୍ୟ-କାରଣର କୌଣସି ସୁନିଶ୍ଚିତ ରୂପରେଖ ସମ୍ଭବ ହୁଏ ନାହିଁ । ଭବିଷ୍ୟ କଳ୍ପନା କାର୍ଯ୍ୟତଃ ଅସମ୍ଭବ । କୌଣସି ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସମୟରେ କଣେ ଗ୍ରହ ଯେଉଁ ସମସ୍ତ ଶକ୍ତିଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ହୁଏ, ତାହାର ଅଟକଳ କରିବାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି, ସମୟକୁ ଅଟକାଇ ରଖିବା । ଯୋଶୁଆ (Joshua) ଙ୍କ ପରି ଶିକ୍ଷାଗବେଷକ ଏହା କରିପାରିବେ । ଯଦି ସେ ସମୟକୁ ଅଟକାଇ ନ ପାରନ୍ତି, ତେବେ ସେ ତାଙ୍କ ବିବରଣୀର ଫିତାନ୍ତ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କଲାବେଳକୁ ଯେଉଁ ସବୁ ଉପାଦାନକୁ ସେ ପୂର୍ବରୁ ଅଟକଳ କରିଥିଲେ ସେଥିରେ ଅଧିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୋଇଥିବ । କିନ୍ତୁ ଏହା ଜଣାଶୁଣା କଥା ଯେ ରାଜା କାନିଉଟ୍ ଜୁଆର ଉଠିବାକୁ ଯେପରି ମନା କରିଥଲେ, ଶିକ୍ଷା-ଗବେଷକଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ସମୟକୁ ଅଟକାଇବା ସେହିପରି କଥା । ସମୟର ସୋତ ଅବାରିତ ଗତିରେ ବହିଚାଲିଛି ଓ ଅବାରିତ ଗତିରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ନୂତନତା ଏହାର ସହଯାତ୍ରୀ ହୋଇଅଛି । ଫଳରେ ଶିକ୍ଷକ ପୁରୁଣାକାଳିଆ ହେବାରେ ଲାଗିଛନ୍ତି ଓ ଏହାଦ୍ୱାରା ସମସ୍ତ ଅବସ୍ଥାର ବିଶ୍ୱସପୂର୍ବକ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାରେ ସେ ବାଧା ପାଉଅଛନ୍ତି । ବସ୍ତୁତଃ ଅନୁଭବରୁ ଏହା ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ଶିକ୍ଷାତତ୍ତ୍ୱର ଅଧିକାର ଯେତେ ଆମେ ବଢାଇବାରେ ଲାଗୁଛି, ସେତେ ଅଧିକ ନବୀନତାର ସମ୍ଭାବନା ବଢିଚାଲିଛି । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଅନିୟତିବାଦିତା ହେତୁ ସମସ୍ତ ଶକ୍ତିର ପରିଣାମ ଶିକ୍ଷକ ଜାଣିପାରୁନାହାନ୍ତି । ବାସ୍ତବିକ ପ୍ରଜ୍ଞା ଓ ଜ୍ଞାନର ଫଳ ହେଉଛି କ୍ଷମତା; କିନ୍ତୁ ସ୍ୱାଧୀନତା ନୁହେଁ ଓ କ୍ଷମତା ମୁକ୍ତି ଦିଏ ନାହିଁ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସର୍ବାଧିକ ଫଳପ୍ରଦ ହେବା ପାଇଁ କ୍ଷମତାର ଅନୁଶୀଳନ କେତେକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଅବସ୍ଥାରେ କରାଯାଇପାରେ ।

ଅତଏବ ଶିକ୍ଷାରେ ନିୟତିବାଦିତା ଓ ଯାନ୍ତ୍ରିକତା ପାଇଁ ଯେଉଁ ଅତ୍ୟଧିକ ଉତ୍କଣ୍ଠା ପ୍ରକାଶ ପାଉଛି ତାର କୌଣସି ଯଥାର୍ଥ୍ୟ ନାହିଁ । ଶିକ୍ଷା ମନୋବିଜ୍ଞାନୀ ବା ଶିକ୍ଷା ସମାଜ—ତତ୍ତ୍ୱବିତ୍ ଯେଉଁସବୁ ଉପାୟ ଉଦ୍ଭାବନ କରିଅଛନ୍ତି, ସେ ସବୁର ଉପଯୋଗ ଶିକ୍ଷକ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ କରିବେ, ଯାହା ଫଳରେ ସେ ଶିକ୍ଷାର ପରିଣାମକୁ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିପାରିବେ । ଅନିଶ୍ଚିତ ଓ ଘଟଣା ସାପେକ୍ଷ ପରିସ୍ଥିତି ମନୁଷ୍ୟ ମନର ସୂଚନା

ଲୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ସେ ସବୁ ପୃଥିବୀର ପ୍ରକୃତ ଲକ୍ଷଣ । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ଶିକ୍ଷାରେ ପୂର୍ବପୂର୍ବ ନିଷ୍ପତ୍ତିବାଦର ଆଶ୍ରୟ ନିଆଗଲେ ପରିକଳ୍ପିତ ସାର ହେବ । ଫଳରେ କର୍ମ୍ଯୁକ୍ତର ଅର୍ଜିତ ଓ କର୍ମକ୍ଷମ ଆଧାରିତ ଶିକ୍ଷାକୁ ଅନେକ ସମୟରେ ଭୟ କରାଯାଏ ଯେ ଏସବୁ ଶିକ୍ଷାକୁ ଯନ୍ତ୍ରବତ୍ କରିଦେଉଛି । କିନ୍ତୁ ଉଲ୍ଲିଖିତ ତଥ୍ୟ ଫଳରେ ଏସବୁ ଶିଶୁପ୍ରତି ବିଶେଷ ଭାବରେ ସହାୟକ ହୋଇଥାଏ । ତାର ଚରମ ଲକ୍ଷ୍ୟ, ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଲାଭ ପାଇଁ ଅଳ୍ପ ବୟସରେ ତାକୁ କ୍ଷମତା ମିଳିପାରେ ।

ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ସାବଧାନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ ଯେ ସେ ଲକ୍ଷ୍ୟ ସ୍ଥିର କରିବେ ଓ ତଦନୁସାରେ ପ୍ରଣାଳୀ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଏପରି ମେଳାଇଦେବେ ଯେ ତାଙ୍କର ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନେ ପ୍ରକୃତି ସହିତ ସେମାନଙ୍କର ବିଚକ୍ଷଣତାକୁ ମେଳ ରଖି ଆଜୀବନ ଆହ୍ଲାଦ ଅନୁଭବ କରିବେ । ପ୍ରକୃତିର ପରିଣାମକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବା ଓ ଆଶା କରିବା, ସେମାନଙ୍କର ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ହେବ । ଏହି କାର୍ଯ୍ୟରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ହୁଏତ ବାରମ୍ବାର ଦାରୁଣ ଭ୍ରମ ପ୍ରମାଦ କରିବେ ଓ ସେଥିରେ ଶିକ୍ଷକ ହସ୍ତକ୍ଷେପ ନ କରି ରହିପାରିବେ ନାହିଁ । ଯଦି ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଭୁଲ ଭ୍ରାନ୍ତି କରିବାଦ୍ୱାରା ତାଙ୍କ ସ୍ୱାଧୀନତା ବିଷୟରେ ସଚେତନ ହୁଅନ୍ତି, ଏହା ଅନେକ ସମୟରେ ବିଜ୍ଞତାର ପରିଚାୟକ ହେବ । ଏହାଦ୍ୱାରା ନିଷ୍ପତ୍ତି ନେବା ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରାଯିବ ଓ ପରିଣାମ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅନିଶ୍ଚିତତା ଜନିତ ଯନ୍ତ୍ରଣା ଅନୁଭୂତ ହେବ । ଏହି ଉଭୟ କଥାକୁ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀମାନଙ୍କର ଯେଉଁ ବିଶ୍ୱାସ ଅଛି ଯେ ମନୁଷ୍ୟ "ସ୍ୱାଧୀନତାରେ ଅଭିଶପ୍ତ" ଏହା ସହିତ ସେମାନେ ସମ୍ପର୍କ ସ୍ଥାପନ କରନ୍ତି । ସ୍ୱାଧୀନତା ଅନିବାର୍ଯ୍ୟ, ଏହା ହେଲେହେଁ ଏକଥା ସ୍ୱୀକାର କରିବାକୁ ହେବ ଯେ ଯେଉଁମାନେ ସ୍ୱାଧୀନତାରେ ଦୀକ୍ଷିତ ନୁହଁନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କୁ ଯଦି ଅତ୍ୟଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଅତି ସହଜରେ ମିଳିଯାଏ, ତାହାହେଲେ ସେମାନେ ପରାହତ ହୁଅନ୍ତି ଓ ଅନେକ ସମୟରେ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ ନାମରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ପରିତ୍ୟାଗ କରିବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହୁଅନ୍ତି ।

ସମନ୍ୱୟ

ମାନବ-ପ୍ରକୃତିକୁ ଆମେ ଯେଉଁ ପ୍ରକାରରେ ବୁଝିବାକୁ ଚାହୁଁ, ସେଥିରୁ ଜଣାଯାଏ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱରେ ଲକ୍ଷଣର ଅନେକତା ରହିଛି । ସେସବୁ ଲକ୍ଷଣ ମାନସ ଶକ୍ତି, ପ୍ରବୃତ୍ତି ବା ଅଭ୍ୟାସ ହୋଇପାରେ । ଏହି ଲକ୍ଷଣର ଅନେକତା ସତ୍ତ୍ୱେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ଏକତ୍ୱ ମଧ୍ୟ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ । ସେ ତାର ସମସ୍ତ ଗୁଣରେ ଏକତା ଓ ସଂଗଠନ ରକ୍ଷିଥାଏ । କିମ୍ବା ଭିନ୍ନ ଭାଷାରେ କହିବାକୁ ଗଲେ ମନୁଷ୍ୟର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ଗୁଣ ଅଧିକେ ସମନ୍ୱିତ ହୋଇଥାଏ । ତାର ଚିନ୍ତା ଓ ଭାବନା କ୍ଷଣକୁ କ୍ଷଣ ବଦଳିଯାଏ । କିନ୍ତୁ ସର୍ବଦା ଏହାହିଁ ଏକ ବ୍ୟକ୍ତି, ଯାହା ଭାବେ ଓ ଚିନ୍ତା କରେ । ଦିନକୁ ଦିନ ତାର ବୟସ ବଢ଼ିଯାଏ । ସେ ମଧ୍ୟ ଘରେ ଓ କ୍ରୀଡ଼ାପ୍ରାନ୍ତରରେ ନୂତନ ଅଭ୍ୟାସ ଓ ମନୋଭାବ ଶିକ୍ଷା କରେ । ତାହାର ଏସବୁ ବିକାଶ ସତ୍ତ୍ୱେ

ପରବର୍ତ୍ତୀ ଦିନ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଆସିବାବେଳେ ସେହି ବାଳକକୁ ଚିହ୍ନିବାରେ କୌଣସି ଅସୁବିଧା ହୁଏ ନାହିଁ । ଏହାଛଡ଼ା, ବାଳକ ଯେଉଁସବୁ ବିଷୟ ଜାଣେ, ତନ୍ମଧ୍ୟରେ "ସ୍ୱ" ଜ୍ଞାନହିଁ ପ୍ରଥମ—ନିଜ ଓ ପର, ମୁଁ ଓ ତୁମେ, ମୋର ଓ ତୁମର, ସେମାନେ ଓ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟର ଜ୍ଞାନ । ଏହି ସମାକଳନ, ଏକତ୍ୱ ବା ସମନ୍ୱୟର ଧାରଣା କେବେ ହେଲା ? ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଆସିବା ପୂର୍ବରୁ ଏହି ଏକତ୍ୱ ଜ୍ଞାନ କ'ଣ ପ୍ରଥମେ ଥିଲା ? କିମ୍ବା ଶିକ୍ଷା ଓ ସମାଜର ପ୍ରଭାବରେ ଏହି ଜ୍ଞାନ କ'ଣ ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ଅର୍ଜ୍ଜନ କରାଗଲା ? ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତରର ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରଭାବ ଶିକ୍ଷା-ଲକ୍ଷ୍ୟ ଉପରେ ପଡ଼ିବ ।

ସତତ ପରିବର୍ତ୍ତନ ମଧ୍ୟରେ ଏହି ଏକତ୍ୱର ବିରୋଧାଭାସ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନରେ ଅତ୍ୟନ୍ତ କଠିନ ସମସ୍ୟା ସୃଷ୍ଟି କରେ । (୩୬) କେତେକ ଲୋକ ଭାବନ୍ତି ଯେ, ଜନ୍ମବେଳରେ ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତିରେ ଏକ ବିରାଟ ଗୋଳମାଳ ଥାଏ ଓ ତା ଉପରେ ଏକତ୍ୱର ଭାବନା ମିଶାଇଦିଆଯାଏ କିମ୍ବା ଲଦିଦିଆଯାଏ । ମାନସିକ ସ୍ଥିତିର କ୍ରମକୁ ସଂଗଠିତ କରିବାଦ୍ୱାରା କିମ୍ବା ଉଦ୍ଦୀପନ ଓ ଏହାର ପ୍ରତିକ୍ରିୟାକୁ ମିଶାମିଶି କରିବା ଦ୍ୱାରା ଏକତ୍ୱର ଜ୍ଞାନ ଜାତ ହୁଏ । ଏହା ଏକ ଯାନ୍ତ୍ରିକ ପ୍ରକ୍ରିୟା । ଅଂଶକୁ ଏକତ୍ରିତ କରି ଏକ ପୂର୍ଣ୍ଣର ଜ୍ଞାନ କରାଯାଏ କିମ୍ବା ଶାଖାସବୁକୁ ଯୋଡ଼ାଯୋଡ଼ି କରି ଗଛର କଳ୍ପନା କରାଯାଏ—ଏହି ଦୃଷ୍ଟି ଅନୁସାରେ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ପଠିତ ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟର ସଂଗଠିତ ଜ୍ଞାନରୁ ବାଳକର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ସମାକଳନ କରିହୁଏ । ଯଦି ପରିବାର, ସାଙ୍ଗସାଥି, ଦଳ, ବିଦ୍ୟାଳୟ, ଦେବାଳୟ ପ୍ରଭୃତି ସମାଜର ବିଭିନ୍ନ ସଂସ୍ଥା ପ୍ରତି ପରସ୍ପର ବିରୋଧୀ ଆନୁଗତ୍ୟ ଯୋଗୁଁ ବାଳକର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱରେ ସଙ୍ଗଠନର ଅଭାବ ଦେଖାଯାଏ ତେବେ ସମାଜକୁ ଏପରି ସଂଗଠିତ କରାଯିବ, ଯାହାଫଳରେ ଏହାର ଏକୀକୃତ ଚିତ୍ର ଉପସ୍ଥାପନ ଦ୍ୱାରା ଏହାର ନିଦାନ କରାଯାଇପାରିବ । ଉକ୍ତ ଉଦାହରଣ ଦୁଇଟିରେ ସମାକଳନ ଅର୍ଜ୍ଜନ କରାଯାଏ । ଏହାକୁ ମିଶାଇ ଦିଆଯାଏ । ବାହାରର ପ୍ରଭାବ ଦ୍ୱାରା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ସମନ୍ୱୟ ସାଧନ କରାଯାଏ ।

ସମାକଳନ ମନୁଷ୍ୟ-ସ୍ୱଭାବର ଆଦି ତତ୍ତ୍ୱ, ଏ କଥା ଅନ୍ୟ କେତେକ ଲୋକ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ଅନୁଭୂତିର ମାଧ୍ୟମରେ ନିଜର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ଏକତାବୋଧ ସ୍ୱଭାବତଃ ହେବ । ଏକୀ-କରଣର ଏହି କ୍ରିୟା ସତତ ଚାଲିଥାଏ । ମୃତ୍ୟୁ ଛଡ଼ା ତାର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଏକୀକରଣ ହୁଏ ନାହିଁ । ଏହି ମତର ସମର୍ଥନ ପ୍ରାଣୀ-ବିଜ୍ଞାନରୁ ମିଳେ । ଏଥିରେ ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଏ ଯେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ପ୍ରାଣୀ ଏକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସମଗ୍ର ଭାବରେ ବ୍ୟବହାର କରେ । ଏହି ପ୍ରାଣୀ-ବିଜ୍ଞାନୀଙ୍କଠାରୁ

---

(୩୬) ସପ୍ତମ ଅଧ୍ୟାୟରେ 'ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା' ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ମଧ୍ୟ ପ୍ରେରଣା ମିଳେ ଯେ "ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ବାଳକ"ର ଶିକ୍ଷା ଦଆଯିବା ଉଚିତ । (୩୭) ଏଥିରେ ସେମାନେ ସୂଚାଇ ଦେବାରେ ସତର୍କତା ଅବଲମ୍ବନ କରନ୍ତି ଯେ "ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ବାଳକର" ଅର୍ଥ ଏହା ନୁହେଁକି ବିଦ୍ୟାଳୟ ସମୟରେ ଏକ ସଙ୍ଗେ ବାଳକର ଉଦ୍‌ବେଗ, ଅଭ୍ୟାସ, କୌଶଳ ଓ ମନୋଭାବର ପ୍ରଶିକ୍ଷଣ କରାଯିବ । ଏସବୁକୁ ଏକ ସଙ୍ଗରେ ମିଶାଇ ଦେବା-ଦ୍ୱାରା ବିଶୃଙ୍ଖଳା ହିଁ ସାର ହେବ । ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣତାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ସମନ୍ୱୟ । ଅଧିଗମ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ଏକୀକରଣ ଉପରେ ବିଶେଷ ଧ୍ୟାନ ଦଆଯାଏ । ଶିକ୍ଷା ସମୟରେ କୌଣସି ବିଶିଷ୍ଟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବା ଲକ୍ଷ୍ୟର ପୂର୍ତ୍ତି ପାଇଁ ବାଞ୍ଛିତ ଲକ୍ଷଣର ବାଞ୍ଛିତ ଅଂଶରେ ଉପଯୋଗ କରାଯିବ ।

ଶିଶୁର ଯେ ଏକ ଜୈବିକ ଏକତ୍ୱ ଅଛି, ଏହା ସମସ୍ତଙ୍କ ମନକୁ ପାଏ ନାହିଁ । ସବୁକୁ ମିଶାଇ ଗୋଟିଏ ସ୍ତୂପ କଲେ ଯାହା, ଶିଶୁ ଯେ ତାହାଠାରୁ "ଅଧିକ" କିଛି । ତାର ଅଂଶକୁ ମିଶାଇଦେଲେ ଯାହା, ତାହାଠାରୁ "ଅଧିକ" କିଛି—ଏହି ଜୈବିକ ତଥ୍ୟକୁ ସେମାନେ ମାନିନିଅନ୍ତି । ତଥାପି "ସ୍ୱ"ର ଭାବନା କେବଳ ଏକ ଜୀବ-ବିକାଶ କ୍ରିୟାର ସ୍ୱାଭାବିକ ଉଦ୍‌ଗମ ନୁହେ । ସେତ ଦୂରର କଥା । "ଅଧିକ" ଏହା ଗୋଟିଏ ଅଭିଜ୍ଞତା-ଲବ୍ଧ ତଥ୍ୟ । "ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ବାଳକ" ଏବେ ବି ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ନୁହେ । ସେ ସେପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ହୋଇପାରିବ ନାହିଁ ଯେପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସେଥିରେ ସଂଯୋଗକାରୀ ଗୋଟିଏ ଜୀବନ୍ତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ନାହିଁ ଓ ଗୋଟିଏ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ଆତ୍ମା ସେଥିରେ ନାହିଁ । ଏହା ପୂର୍ବରୁ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି ଯେ ଆତ୍ମା ସମସ୍ତ ମନଃଶକ୍ତିର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ଐକ୍ୟ ସାଧନ କରେ ଓ ସେହିସବୁ ଶକ୍ତିକୁ ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚକ୍ରମରେ ସଂଗଠିତ କରେ ଓ ଯେଉଁ ଚେତନାବସ୍ଥାରେ ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ସ୍ଥିର କାର୍ଯ୍ୟତଃ ଉଭୟ ବିଷୟକ ଓ କର୍ତ୍ତା ହୁଏ, ଯେ ପ୍ରକାର ଚେତନାବସ୍ଥାର କେବଳ ଏକ ସ୍ରୋତ ନିଜେ ନ ହୋଇ ସେଥିରୁ ଆଚରଣକୁ ରକ୍ଷା କରେ ।

ଯେଉଁ ପ୍ରକାରରେ ହେଉପଛକେ ଯଦି ଧରାଯାଏ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାର ପୂର୍ବରୁ ବିକାଶ ଲାଭ କରିଥାଏ ବା ଏହାର ଫଳ ସ୍ୱରୂପ ବିକଶିତ ହୁଏ, ତେବେ ବାଳକ ବା ପ୍ରୌଢ଼ ସମସ୍ତଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ଅପୂର୍ଣ୍ଣ ଅବସ୍ଥାରେ ଥାଏ—ଏ ବିଷୟରେ ପ୍ରାୟ ସମସ୍ତଙ୍କର ମତ ମେଳ ଖାଏ । ଏହି ଅପୂର୍ଣ୍ଣତା କାହିଁକି ରହେ ? ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଏହି ଅପୂର୍ଣ୍ଣତାକୁ କିପରି

---

(୩୭) Educational Trends ପତ୍ରିକା ୬ଷ୍ଠ ଖଣ୍ଡ, ପୃଷ୍ଠା ୭, ଜୁନ-ଜୁଲାଇ ୧୯୩୮ ରେ Robert M. Hutchinsଙ୍କ ପ୍ରବନ୍ଧ Education and Social Improvementରେ ସେ "ସମଗ୍ର ଶିଶୁ"ର ପାରିଭାଷିକ ଅର୍ଥ ପୁରାପୁରି ଭୁଲ ବୁଝିଛନ୍ତି । ଶିଶୁର ସମଗ୍ର ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଦାୟୀ କରିବାରେ ସେ କାଳ କ୍ରମେ "ସମଗ୍ର ଶିଶୁ"ର ଅର୍ଥ ସଙ୍ଗେ ସମାନ କରିଛନ୍ତି ।

ଦୂର କରାଯାଇ ପାରିବ ? ଏକ ପ୍ରକାର ଖ୍ରୀଷ୍ଟିଆନ ମତାନୁସାରେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ପୂର୍ଣ୍ଣତ୍ୱ ଏକ ସମୟରେ ଥିଲା । କିନ୍ତୁ ଘଟଣା କ୍ରମେ ଏହାର ପତନ ହେଲା ଓ ଏବେ ତାହାକୁ ପୁନଃ ପ୍ରାପ୍ତି ନିମନ୍ତେ ଚେଷ୍ଟା କରିବାକୁ ହେବ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରେ ମନୁଷ୍ୟ ପବିତ୍ର ଥିଲା ଓ ଏବେ ଅପବିତ୍ର ହୋଇ ଯାଇଛି । ନିଜର ପୂର୍ବ ପାପ ଯୋଗୁଁ ଏହାର ପ୍ରକୃତି ବିକୃତ ହୋଇ ଯାଇଛି । ଅତଏବ ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେଉଛି ମନୁଷ୍ୟ ତାର ସେହି ଅତୀତର ପୂର୍ଣ୍ଣତା ଓ ସମାକଳନ ଲାଭ କରୁ । ପ୍ରୟୋଗବାଦୀମାନଙ୍କ ମତରେ ଶିକ୍ଷାର ମାର୍ଗ ଦର୍ଶନ ଏହାର ବିପରୀତ ଦିଗରେ ଚାଲେ । ସେମାନେ କହନ୍ତି ସମନ୍ୱୟ ପାଇଁ ଅତୀତକୁ ଚାହିଁବାକୁ ହେବ ନାହିଁ । ଏଥିପାଇଁ ଭବିଷ୍ୟତକୁ ଦୃଷ୍ଟି ଦେଖିବାକୁ ହେବ । ମନୁଷ୍ୟର ସମନ୍ୱିତ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ଥିଲା, ତେବେ ତାହା ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

ପାଦଟୀକା

1 C. A. Bowers, "Existentialism and Educational Theory," Educational Theory, 15 : 226, July, 1965.

5 Edward L. Thorndike, Human Learning (Appleton Century-Crofts, Inc., New York, 1931), p. 122.

6 James E. McMlellan, "B. F. Skinner's Philosophy of Human Nature : A Sympathetic Criticism," Studies in Philosophy of Education, 3 : 307-332, Spring, 1966. For a critique of McClellan see George L. Newsome, "Philosophy of Human Nature vs. a Functional Analysis of Behavior,': ibid.. 4 : 404-410, Summer, 1966.

7 James E. McClellan, op. cit. pp. 316-317.

8 Louis P. Thorpe, Psychological Foundations of Personality (Mc-Graw-Hill Book Company, New york, 1938), p.92.

9 Frederick S. Breed, in National Society for the Study of Education, Forty-first Yearbook, Part I Philosophies of Education (Public Schoool Publishing Company, Bloomington. I I I-, 1942), pp, 107, 112.

10 Clarence E. Ragsdale, Modern Psychologies of Education (The Macmillan Company, New York, 1932.) pp 393.

11 Edward B. Jordan, "Education and the Organisation of Intelligence," Journal of General Education, 4 : 4 : 8, October, 1949.

12. John Dewey, Democracy and Education (The Macmillan Company. New York, 1916) p. 39.
13. Cf. Ross Finney, Sociological Philosophy of Education (The Macmillan Company, New York, 1928), p. 64.
14. Cf. Raphael Demos, "Philosophical Aspects of the Recent Harvaid Report on Education" Philosophy and Phenomenological Research, 7 : 203-208, December, 1946.
15. Alfred N. Whitehead, The Aims of Education and Other Essay The Macmillan Company, New York, 1929, pp 8-9.
16. Katherine N. Carroll, "Alienation. Existentialism and Education", Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1960, pp, 72-77.
17. William H. Kilpatrick, "The Nature of Human Nature," Religious Education, 35 : 3-12, January, March, 1940; Frank C. Wegener, "The Ten Basic Functions of Man," School and Society, 80 : 17-23, July, 1954.
21. William C. Bagley, "Educational Determinism : On Democracy and the IQ," School and Society, 15 : 373-384, April, 1922
22. George E. Axtelle, "Significance of the Inquiry into the Nature and Constancy of the IQ", Educational Method, 19 : 99-105, November, 1939. See also John T. Wahiquist, "Is the I. Q. Controversy Philosophicals ?" School and Society, 52 : 539-547, November, 1940
24. Mortimer J. Adler, "The Crisis in Contemporary Education," Social Frontier, 5 : 142, February, 1939.
25. Cf. Israel Scheffler, "Science, Morals, and Educational Policy;" Harvard Educational Review, 26 : 11-14, Winter, 1956
28. William H. Kilpatrick, Selfhood and Civilisation. (The Macmillan Company, New York, 1941), pp. 30n. 176.
29. William E. Hocking, Human Nature and Its Remaking (Yale University Press, New Haven, Conn., 1923), P. 258.
30. Edward L. Thorndike, "The Contribution of Psychology to Education, "Journal of Educational Psychology, 1 : 6, January, 1910.

31 Ibid, see also Burrhus F. Skinner, Cumulative Reoord (Appleton-Century-Crofts. Inc,, New York, 1959), pp. 11-14.

33 Lawrence G. Thomas, "What Metaphysics for Modern Education ?" Educational Forum, 6-120. January, 1942.

34 William C. Bagley, Education and Emergent Man (Thomas Nelson & Sons, New York, 1934), pp. 65-66, 68 ; Education, Crime and Social Progress (The Macmillan Company, New York, 1931), pp. 121-122.

35 John Dewey, The Public School and Its Problems (Holt Rinehart and Winston, Inc., New York, 1927.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

American Catholic Philosophical Association : Prooeedings of the Western Division : The Philosophy of Christian Education, 1941, pp. 7-19, 38-48.

Bagley, William C.; Education, Crime and Social Progress (The Macmillan Company, New York, 1931), Chap. 7.

Brown, L. M, : General Philosophy in Education (Mac Graw Hill Book Company, New York, 1966), Chap. 7.

Dewey, John : Human nature and Conduct (Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1922)

Hardie, Charles D. : Truth and Fallacy in Education (Cambridge University Press, New York, 1942), Chap. I.

Hocking, William E. : Human Nature and Its Remaking (Yale University Press, New Haven, Conn. 1923)

Hook, Sidney : Education for Modern Man (The Dial Press, Inc., New York, 1963) Chap. 2.

Kallen, Horace M. : The Educan of Free Men (Farrar, Straus and Cudahy, Inc., New York, 1949) Chap. 10.

Kelley, William A. : Educational Psychology (The Bruce Publishing Company, Milwaukee, 1946) Chaps. 2, 14.

Kneller, George F. : Existentialism and Education (Philosophical Library' Inc., New York, 1958)

Kolesnik, Walter : Mental Discipline in Modern Education The University of Wisconsin Press, Madison, Wis., 1958)

Krishnamurti, Jiddu : Education and the Significance of life (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1953)
Lindworsky, Johannes : The Training of the will (The Bruce Publishing Company, Milwaukee, 1929).
Nash, Paul : Authority and Freedom in Education (John Wiley and Sons, Inc., New York 1965), Chap. 6.
Organ, Troy : "Philosophical Bases for Intergration," in National Society for the Study of Education. Fifty-seventh Year Book, Part 1 The Integration, of Educational Experiences (The University of Chicago Press, Chicago, 1958) Chap. 2.
Ragsdale, Clarence E. : Modern Psychologies of Education (The Macmillan Company, New York, 1932) Chap. 2.
Reid, Louis A. Philosophy and Educations (William Heinemann, Ltd., London, 1962), Chap 8.
Scheffler, Israel ed,) : Philosophy and Education (Allyn and Bacon Inc., Boston, 1966), Chaps 8-9.
Smith, Philip : Philosophy of Education (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1965), Chap. 8



ସପ୍ତମ ଅଧ୍ୟାୟ

ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଓ ବ୍ରହ୍ମାଣ୍ଡ ତତ୍ତ୍ୱ

(Aims and Cosmology)

ଏରିଷ୍ଟଟଲଙ୍କ ସମୟରୁ ଓ ସମ୍ଭବତଃ ତାଙ୍କ ପୂର୍ବରୁ ମଧ୍ୟ ଆମ୍ଭେମାନେ ଦେଖିଅଛୁଁ ଯେ ଶିକ୍ଷା ପରିକଳ୍ପନା କିପରି ହେବା ଉଚିତ, ଏ ବିଷୟରେ ସର୍ବଦା ମତଭେଦ ରହିଅଛି । ଏହି ମତଭେଦର ସମାଧାନ କରିବା ପାଇଁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯଦି ଚେଷ୍ଟା କରୁଁ ତେବେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଦେଖିବାକୁ ପାଇବା ଯେ ଏହି ମତଭେଦର ଉତ୍ପତ୍ତି ବହୁ କାରଣରୁ ହୋଇଅଛି । ଯେଉଁ ସଂସାରରେ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟ ସାଧିତ ହେଉଅଛି, ତାହାର ବାସ୍ତବ ସ୍ୱରୂପ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ମତଭେଦ ରହିଛି ଓ ଏହାହିଁ ମତଭେଦର ମୁଖ୍ୟ କାରଣ । ଶିକ୍ଷା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କୁ ଏହି ସଂସାର ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରେ । ତେଣୁ ପ୍ରାୟ ସମସ୍ତ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନରେ ଏ ତଥ୍ୟରେ ଏକମତ ଥାଏ ଯେ ଶିକ୍ଷା ପରିକଳ୍ପନା ଏପରି କରାଯିବ ଯେଉଁଥିରେ ଏହି ସଂସାରର ବାସ୍ତବତାର ବିଚାର କରାଯାଇ ପାରୁଥିବ । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ସମ୍ମୁଖରେ କେଉଁ ପ୍ରକାରର ସଂସାର ରହିଛି—ଠିକ୍ ଏହି ବିଷୟରେ ଯେତେବେଳେ ବିଚାର କରାଯାଏ ସେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷା-ଦାର୍ଶନିକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ମତୈକ ଚୂରମାର ହୋଇଯାଏ ।

ପ୍ରଗତିବାଦୀ ଶିକ୍ଷା ଶାସ୍ତ୍ରୀମାନେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ବ୍ରହ୍ମାଣ୍ଡ ଚିର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ । ଅତଏବ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଯେ ସ୍ଥିର ବା ଶ୍ରେଷ୍ଠ ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରିବାକୁ ସେମାନେ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ଅନୁଭୂତିର ସତତ ପୁନର୍ଗଠନ ହିଁ ଶିକ୍ଷା, ଏହାହିଁ ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷାମୂଳକ ବ୍ୟାଖ୍ୟା । ସେମାନେ ମତପୋଷଣ କରନ୍ତି ଯେ ଅଭିବୃଦ୍ଧିର ବିକାଶ ହିଁ ଶିକ୍ଷାର ଏକମାତ୍ର ଲକ୍ଷ୍ୟ ହୋଇପାରେ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସାର୍ଥକତାର ଅନୁଶୀଳନ ଦ୍ୱାରା ବିକାଶ ସୃଷ୍ଟି ଧର୍ମୀ ଓ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ହୋଇ ପାରିବ, ଏଥିରେ ସେମାନେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି । ଭବିଷ୍ୟତର ପରିଣାମ ଯେତେ ଅନିଶ୍ଚିତ ହେଉ ପଛକେ ସେମାନେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ସମସ୍ୟା ସମାଧାନ ବିଧି ଉପରେ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରନ୍ତି । ଫଳତଃ ବିଶ୍ୱ ବ୍ରହ୍ମାଣ୍ଡର ଉପସ୍ଥିତ ବ୍ୟାବହାରିକ ସମସ୍ୟା ପ୍ରତି ସେମାନେ ଧ୍ୟାନ ଦିଅନ୍ତି ଓ ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳର ଅଲୌକିକ ଜଗତ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତି ଚିନ୍ତାକୁ ତ୍ୟାଗ କରନ୍ତି ।

ଯେଉଁମାନେ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାର ସମାଲୋଚନା ତଥା ବିରୋଧ କରନ୍ତି; ସେମାନେ

ବାସ୍ତବକୁ ଭିନ୍ନ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଦେଖନ୍ତି । ବ୍ରହ୍ମାଣ୍ଡର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତାକୁ ସେମାନେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଓ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ବିଶ୍ୱର ଅପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ବିଭବ ଯେ ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ, ଏହା ସେମାନେ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ସେମାନେ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟତା ଓ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ଦିଅନ୍ତି, ଏହି କାରଣରୁ ଶିକ୍ଷାର କେତେକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଯେ ଚିରସ୍ଥାୟୀ, ଏହା ଗ୍ରହଣ କରିବାରେ ପଶ୍ଚାତ୍‌ପଦ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ଶିକ୍ଷା ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ବର୍ତ୍ତମାନର ଅଭ୍ୟାସ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହୋଇଥାଏ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କୁ କୌଣସି ଏକ ବିଶିଷ୍ଟ ଛାଞ୍ଚରେ ପକାଇ ଦେବା ପାଇଁ ପ୍ରଯତ୍ନ କରାଯାଏ । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ତ ସୁନିଶ୍ଚିତ ଭାବେ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ—ଏହା ମାନିନେବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଯାହା ମାନବ ପ୍ରକୃତିରେ ସାର୍ବଜନୀନ ତାହାର ବିକାଶ କରିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀମାନେ ଆଶା କରନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ଲକ୍ଷ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଓ ଯାହା ପ୍ରକୃତିରେ ସାର୍ବଜନୀନ ଏ ବିଷୟରେ ସେମାନଙ୍କର ଆଦୌ ସନ୍ଦେହ ନଥାଏ ଓ ଏହି ବିଚାରଧାରାର ଶିକ୍ଷାବିତ୍‌ଗଣ, ଯାହା ଶିକ୍ଷାରେ ରୂଢ଼ିଗତ ଓ ଯେଉଁସବୁ ବୁଦ୍ଧି ଶୈଳୀ ବିଦ୍ଧ ତାର ଉପଯୋଗ କରନ୍ତି । ଏହି ବିଷୟରେ ସେମାନଙ୍କର ବିଶ୍ୱାସଥିବା ହେତୁ ପ୍ରକୃତିର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ତତ୍ତ୍ୱ ପ୍ରତି ଶୈକ୍ଷିକ ଉଦାସୀନତା ପ୍ରକାଶ ପାଏ । ଅଥଚ ଚିରନ୍ତନତାର ଅଲୌକିକ ବିଶ୍ୱ ବ୍ରହ୍ମାଣ୍ଡ ପ୍ରତି ସେମାନଙ୍କର ବିଶେଷ ଧ୍ୟାନ ସର୍ବଦା ରହିଥାଏ ।

ତତ୍ତ୍ୱ—ମୀମାଂସାର ଆବଶ୍ୟକତା
(The Need for Metaphysics)

ଶିକ୍ଷା ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ଚରମ ସତ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ରୂପାୟିତ କରିବାର ଚିରନ୍ତନ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ଦେଖିଛୁ ତତ୍ତ୍ୱ ମୀମାଂସାର ସମସ୍ୟା । କେତେକ ଲୋକ ଭାବନ୍ତି ଯେ ଏ ପ୍ରକାର ଉଦ୍ୟମ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ କୁପଥଗାମୀ ନ ହେଲେହେଁ ଏଥିରେ ସମୟର ବୃଥା ବ୍ୟୟ ହୁଏ । ଆମ୍ଭେମାନେ ପୂର୍ବରୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିଅଛୁଁ ଯେ ଏହି ଉଦ୍ୟମ ବାସ୍ତବିକ ଏତେଦୂର କାଳ୍ପନିକ ଯେ ଶିକ୍ଷାର ବହୁବିଧ ତତ୍ତ୍ୱ ମୀମାଂସାରେ ଥିବା ପାର୍ଥକ୍ୟସବୁ ମୁଖ୍ୟତଃ ଶାବ୍ଦିକ ହୋଇଯାଏ ଓ ଏହାର ବ୍ୟାବହାରିକ ପ୍ରୟୋଗ ରହେନାହିଁ । (୧) ଯେଉଁମାନେ ତତ୍ତ୍ୱ-ମୀମାଂସାକୁ ଜୀବନର ତପସ୍ୟାରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରିଅଛନ୍ତି, ସେମାନେ ଉକ୍ତ ପ୍ରତିବାଦର ଉତ୍ତରରେ ଗୁରନ୍ତି ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଯେ ବୈଜ୍ଞାନିକର ବାସ୍ତବ ଅନୁସନ୍ଧାନ ବଦଳରେ ତାଙ୍କ କଳ୍ପନାର ସ୍ଥାନ ନାହିଁ, ତଥାପି ଏହି ସବୁ ବାଧା ସତ୍ତ୍ୱେ ସେ ଉପଲବ୍ଧି କରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କୁ ଯଥା ସମ୍ଭବ ସତ୍ୟର ସାରସତ୍ତାକୁ ଆଗ୍ରହୀକରି କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଯେଉଁସବୁ ଆବଶ୍ୟକ ତଥ୍ୟ ଓ ବିଷୟବସ୍ତୁ ମିଳୁଛି ସେ ସବୁ ଅନେକ ସମୟରେ ଅସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ଓ ଅସମ୍ବନ୍ଧିତ ହେଲେହେଁ ତାଙ୍କୁ ସେ ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଫଳତଃ ତତ୍ତ୍ୱ ମୀମାଂସକ ସମସ୍ତ ବାସ୍ତବ ବିଷୟବସ୍ତୁକୁ ନେଇ ଏକ ସୁସଙ୍ଗତ ଚିତ୍ର ଉପସ୍ଥାପନ କରନ୍ତି ଓ ସେଥିରେ ଏହିସବୁ ବିଷୟ-ବସ୍ତୁ ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ସମ୍ପର୍କ ଅନୁଷ୍ଠିତ ହୋଇଥାଏ ଓ ହେଲେହେଲେ ବାସ୍ତବରେ ପ୍ରକାଶ ପାଇ ନ ଥାଏ ।

କେତେକ ଲୋକ ଏପରିକି ଦାବି କରନ୍ତି ଯେ ତତ୍ତ୍ୱମୀମାଂସାକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରିବାକୁ ଗଲେ ଏହା ଅନ୍ୟ ଏକ ତତ୍ତ୍ୱ ମୀମାଂସାରେ ପରିଣତ ହୁଏ । ଅତଏବ ଜଗତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯେଉଁମାନଙ୍କର ପାରମ୍ପରିକ ଖ୍ରୀଷ୍ଟୀୟ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଥାଏ, ସେମାନେ କହନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷାଦ୍ୱାରା ଏହି ଜୀବନ ତଥା ଏହାର ପରବର୍ତ୍ତୀ ଅଲୌକିକ ଜୀବନ ପାଇଁ ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କୁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରାଯିବା ଉଚିତ । ଅନେକ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ଶାସ୍ତ୍ର ଶିକ୍ଷାରେ କେବଳ ଏହି ଭୌତିକ ବିଶ୍ୱପ୍ରତି ଧ୍ୟାନ ରଖନ୍ତି । ଜଗତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କୌଣସି ଅଲୌକିକତାକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରି ଏହି ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ତତ୍ତ୍ୱ-ଜ୍ଞାନର ଆବଶ୍ୟକତାକୁ ମଧ୍ୟ ଉପଲବ୍ଧି କରନ୍ତି ନାହିଁ, ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ତତ୍ତ୍ୱ-ବିଦ୍ୟା (Ontology)କୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି । ଫଳତଃ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରୁ ପ୍ରତିପାଦିତ ହୁଏ ଯେ ଶିକ୍ଷାର କେବଳ ଗୋଟିଏ ବିଭବ ହୋଇଯାଇ ପାରେ, ତାହା ହେଉଛି ପ୍ରକୃତିର ବିଭବ । ତଥାପି ଏହା କ'ଣ ଗୋଟିଏ ତାତ୍ତ୍ୱିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ନୁହେଁ କି—ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ତତ୍ତ୍ୱ ଜ୍ଞାନ ? (୨) ଅନ୍ୟ କଥାରେ କହିବାକୁ ଗଲେ ଏହି ତତ୍ତ୍ୱଜ୍ଞାନ ବା ତତ୍ତ୍ୱ ବିଦ୍ୟାର ଅସ୍ୱୀକାର ପାଇଁ ଅନ୍ୟ ଏକ ତତ୍ତ୍ୱ ଜ୍ଞାନ ବା ତତ୍ତ୍ୱ ବିଦ୍ୟାର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁଭୂତ ହୁଏ, ଯଦି ପରିସ୍ଥିତି ଏହାହିଁ ହୁଏ ତେବେ ତତ୍ତ୍ୱ ଜ୍ଞାନ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଷୟର ଦ୍ୱାରା ଅଜ୍ଞାତସାରରେ ତଥା ଅସ୍ପଷ୍ଟ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷାନୀତିକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରିବାକୁ ଦେବା ଅପେକ୍ଷା ଏ ସବୁର ଚର୍ଚ୍ଚା ଖୋଲାଖୋଲି ଭାବରେ କରିବା ।

ଅନ୍ୟତଃପକ୍ଷେ ଏକ ଅସାବଧାନ ସାରସଂଗ୍ରହବାଦର (Eclecticism) ଆଶ୍ରୟ ନେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ବାସ୍ତବିକ ନିଜର ଦର୍ଶନ ସ୍ଥିର କରିବାରେ ମତବାଦ ସଂଗ୍ରହ କଲେ ସେଥିରେ କୌଣସି ଭୁଲ ନାହିଁ, ଯଦି ସେହି ସଂଗୃହୀତ ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟ ମଧ୍ୟରେ ଅସଂଗତି ବା ପରିବର୍ତ୍ତନୀୟତା ନ ଥାଏ । ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷକମାନେ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାନୀତି ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ସେହିମାନଙ୍କର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଏ ବିଷୟରେ ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ, କାରଣ ଏହି ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାନୀତିରେ ଶିକ୍ଷାର କୌଣସି ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ବା ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ବୋଲି ଧରାଯାଏ ନାହିଁ; କିନ୍ତୁ ଏହି ଶିକ୍ଷା-ନୀତିର ସମର୍ଥକଗଣ ବିଶ୍ୱ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କେତେକ ପରିଣାମ ଓ ପଦ୍ଧତି ଯେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ, ଏ ପ୍ରକାର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ଶାଶ୍ୱତ ଲକ୍ଷ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ଗ୍ରହଣ କରିବାରେ ପାର୍ଥିବ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରାଗଲେ ସେଥିରେ କୌଣସି ଅସଙ୍ଗତି ଥିବାର ସେମାନେ ଅନୁମାନ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ଲକ୍ଷ୍ୟ ତ ଅସୀମ ଓ ମନୁଷ୍ୟର ଜ୍ଞାନ ସୀମିତ, ତେବେ ସେ ଅଉ କ'ଣ କରିପାରିବ ? ଏ ପ୍ରକାର ମନୋବୃତ୍ତି ବେଶ୍ କାମଚଳା ହୋଇପାରେ । ମାତ୍ର ଏହାର ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ପରୀକ୍ଷା କରାଗଲେ ଏହା ସମର୍ଥନ-ଯୋଗ୍ୟ ହେବା କଠିନ । (୩)

ପ୍ରତୀତି ଓ ସତ୍ତା

ତତ୍ତ୍ୱ-ବିଦ୍ୟା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଷୟର ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କର ସଚେତନ ହେବା ଉଚିତ, ଏହାକୁ ଦୃଢ଼ଭାବେ ବିଶ୍ୱାସ କରିନେଲେ, ପ୍ରଥମେ ମନରେ ପ୍ରଶ୍ନ ଆସେ, ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ

ଯେଉଁ ବିଷୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଜ୍ଞାନ ଲାଭ କରିବେ ତାହା କେବଳ ପ୍ରତୀତ ମାତ୍ର—ନାଁ ତାର କୌଣସି ବାସ୍ତବ ସତ୍ତା ରହିଛି । କେତେକ ବାସ୍ତବ ସତ୍ତା ମନକୁ ମନ ବହିର୍ଗତ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହୋଇଯାଏ । ତନ୍ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିଏ ହେଉଛି ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ସମ୍ପର୍କ ବାତାବରଣ, ସାମାଜିକ ପରିସ୍ଥିତି ତଥା ଭୌତିକ ପରିବେଶ, ଏ ସବୁ ସତତ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ; ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ତଥା ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ସବୁବେଳେ ଏହାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ପଡ଼େ । ବସ୍ତୁତଃ ଅଧିଗମ ହିଁ ଏକ ପ୍ରକାର ପରିବର୍ତ୍ତନ, ଯାହାକି ଏହି ପରିବର୍ତ୍ତନ ସହିତ ସମତାଳ ରଖେ । ପରିବେଶର ପରିବର୍ତ୍ତନ ହେବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ବାସ୍ତବତା ପରବର୍ତ୍ତୀ ବିଭିବ ରୂପେ ନୂତନ ଭାବେ ଦେଖାଦିଏ । ପ୍ରକୃତରେ ଯଦି ନୂତନତା ନ ଥାନ୍ତା ତାହାହେଲେ ଅଧିଗମର କୌଣସି କାରଣ ରହନ୍ତା କି ? ଶିକ୍ଷଣ ପରିସ୍ଥିତିରେ କେବଳ ଯେ ନୂତନତା ରହିଛି ତାହା ନୁହେଁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତି-ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟରେ ମଧ୍ୟ ନୂତନତା ରହିଛି; କାରଣ ଯେ କୌଣସି ଦୁଇଜଣ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ କେବେ ସମାନ ନୁହଁନ୍ତି, ଏପରିକି ଏକାତ୍ମକ ଯମଜ ମଧ୍ୟ ସମାନ ନୁହଁନ୍ତି ତଥାପି କାଳର ସ୍ରୋତ ହେଉଛି ଅନ୍ୟ ଏକ ବାସ୍ତବତା, ଓ ଏହି କାଳର ଗଣ୍ଡି ମଧ୍ୟରେ ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟ ସାଧିତ ହୋଇଥାଏ । ପରିବର୍ତ୍ତନ ପାଇଁ ସମସ୍ତ ଆବଶ୍ୟକ ଓ ଅଧିଗମ ଫଳପ୍ରଦ ହେବା ପାଇଁ ମଧ୍ୟ ଯେତିକି ସମୟ ଆବଶ୍ୟକ ।

ପରିବର୍ତ୍ତନ, ନୂତନତା ଓ କାଳ – ଏ ସବୁ ବାସ୍ତବ ସତ୍ତା ବିଷୟରେ ବିବାଦ କରାଯାଇ ନ ପାରେ ଓ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ଏହାଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ହୁଏ । ଏଠାରେ ବର୍ତ୍ତମାନ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ ଯେ ଏଗୁଡ଼ିକ ଅନ୍ତିମ ସତ୍ତା କମ୍ବା ନୁହେଁ, ଏହା କେତେକ ଲୋକ ବିଚାର କରନ୍ତି । ଅନ୍ୟ କେତେକ ଲୋକ ଭାବନ୍ତି ଯେ ପରିବର୍ତ୍ତନ, ନୂତନତା ଓ କାଳ ବାସ୍ତବତା ପରି ପ୍ରତୀୟମାନ ହୁଏ, ଯାହା ବାସ୍ତବ ସତ୍ତା ତାହା ଏସବୁର ପଛରେ ଥାଏ ବା ଦୂରରେ ଥାଏ; ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ସମସ୍ତ ବିଶେଷ କରି କ୍ଷଣସ୍ଥାୟୀ । ଯେଉଁ ବାସ୍ତବତା ସ୍ଥାୟୀହୋଇ ରହେ ଓ ପରିବର୍ତ୍ତନର ଅତୀତ, ତାହା ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଉଚ୍ଚକୋଟୀର । ଯେଉଁ ବାସ୍ତବ ସତ୍ତାର ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୁଏ ନାହିଁ ତାହା ହେଉଛି ସର୍ବୋତ୍ତମ । ଶିକ୍ଷାରେ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ, ପ୍ରଣାଳୀ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଅନବରତ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଚାଲିଛି, ସେଥିରେ ଏହି ଚରମ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ବ୍ୟବସ୍ଥାର କୌଣସି ପ୍ରମାଣ ଯେ ଅଛି ଏହା ଜଣାପଡ଼େ ନାହିଁ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଅନେକ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ଏ ପ୍ରକାର ବ୍ୟବସ୍ଥା ସମ୍ବନ୍ଧରେ କଳ୍ପନା କରିଥାନ୍ତି । ବାସ୍ତବିକ ସେମାନଙ୍କର କଳ୍ପନା ଏତେଦୂର ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ଏହାର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସେମାନଙ୍କ ଧାରଣା ବେଶ୍ ଦୃଢ଼ । ଉପଲବ୍ଧି ମାଧ୍ୟମରେ ସେମାନେ ସମ୍ଭବତଃ ଏହାର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ପ୍ରମାଣ କରନ୍ତି । ଏହା ଛଡ଼ା ଯଦି ସେମାନେ ପ୍ରମାଣ କରି ନ ପାରନ୍ତି, ଏହାକୁ ବିଶ୍ୱାସର କଥା ବୋଲି ଧରିନିଅନ୍ତି ।

ଯଦି ପରିବର୍ତ୍ତନ, ନୂତନତା ଓ କାଳ, ପରିବେଶର ଲକ୍ଷଣ ହୁଏ ଏବଂ ଏସବୁ କେବଳ ପ୍ରତୀତ ମାତ୍ର ହୁଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷା-ପରିବେଶର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ବିଭିବ କ'ଣ

ହୋଇପାରେ ? ସ୍କୁଲ ଗୃହ ବିଜ୍ଞାନଶାଳାର ଉପକରଣ ଓ ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କ'ଣ କୁହାଯାଇପାରେ ? ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକରେ ବା ସାମାଜିକ ସଂସ୍ଥାରେ ଯେଉଁସବୁ ତଥ୍ୟ ମୂଲ୍ୟ-ବୋଧ ନିହିତ ଥାଏ ସେ ସବୁ କ'ଣ ହୋଇପାରେ ? ସେ କ'ଣ ସବୁ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସତ୍ତା. ମାନବ ମନର ବାହ୍ୟ ବସ୍ତୁ ? କିମ୍ବା ସେ ସବୁ କ'ଣ ପ୍ରତୀତ ମାତ୍ର କଳ୍ପନାର ଉପାଦାନ ? କୌଣସି ବସ୍ତୁ ହୋଇ ନଳେ କିଛୁ ଅଛନ୍ତି, ଏକ ବାହ୍ୟ ବସ୍ତୁ ଯେଉଁଠାରୁ ଆମର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ ? ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନରେ ଏସବୁର ଉତ୍ତର ଅଗ୍ରିବାଚୀ । ଅବୁଝା ମନରେ ଏହାର ଧାରଣା ସହଜରେ କରିହୁଏ ନାହିଁ । ଯେଉଁ ବୈଜ୍ଞାନିକମାନେ ବାହ୍ୟ ଜଗତର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ବିଷୟରେ ପ୍ରମାଣ ଦେଇ ପାରନ୍ତି ନାହିଁ. ସେମାନେ ସାଧାରଣଙ୍କ ଏହାର ଅସ୍ତିତ୍ୱକୁ ଏକ ମୁଖ୍ୟ ଧାରଣା ବୋଲି ଧରନ୍ତି । ଶିକ୍ଷା ଦାର୍ଶନିକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ ଅଳ୍ପ କେତେକ ଏହି ପନ୍ଥାନୁସରଣ କରନ୍ତି ଓ ପ୍ରତୀତର ସତ୍ତାକୁ ମାନିନଅନ୍ତି । (୪) ଅନ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନବିତ୍ କୌଣସି ବାହ୍ୟବସ୍ତୁର ଅସ୍ତିତ୍ୱର ସନ୍ତୋଷଜନକ ଉତ୍ତର ଦେଇ ନ ପାରି କାଣ୍ଟ (Kant) ଯାହାକୁ ପ୍ରସିଦ୍ଧ କରିଥିଲେ ସେହି ବାହ୍ୟ ବସ୍ତୁ ହେଉଛି ଅନୁଭବ ବା ଧାରଣା ଯେଉଁଠାରୁ ଜଗତର ଉତ୍ପତ୍ତି ଏହାହିଁ ଏକମାତ୍ର ନିର୍ଣ୍ଣିତ ବାସ୍ତବତା । ସେମାନଙ୍କ ଯୁକ୍ତି ହେଉଛି ଯେ କୌଣସି ପଦାର୍ଥ ଯଦି ମନୁଷ୍ୟର ଚିନ୍ତା ଓ ଅନୁଭବରୁ ଅଧିକ ବାସ୍ତବ ହୋଇଥାଏ ତେବେ ଏହା ଚିନ୍ତା ବା ଅନୁଭୂତର ଧାରଣା ମାତ୍ର । (୫) ଏହିସବୁ ମତବାଦ କେତେଦୂର ଜ୍ଞାନ-ମୀମାଂସୀୟ (Epistemological) ପ୍ରଶ୍ନ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ତାହାର ସବିଶେଷ ଆଲୋଚନା ପରେ କରାଯିବ । (କିନ୍ତୁ ଆମେ ଯାହା କରୁଅଛୁ ସ୍ପଷ୍ଟ ରୂପେ ତତ୍ତ୍ୱ ବିଦ୍ୟା ଆମର ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନର ସୀମା ସ୍ଥିର କରିବ ।

ସତ୍ତା ଓ ପ୍ରତୀତ ଅପେକ୍ଷା ଆହୁରି ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ପ୍ରସଙ୍ଗ ଅଛି । ବସ୍ତୁ ମାନଙ୍କର ଅନ୍ତଃ-ସମ୍ବନ୍ଧର ବିଷୟ ଏହି ପ୍ରସଙ୍ଗର ଅନ୍ତର୍ଗତ । ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକର ପରସ୍ପର ସମ୍ବନ୍ଧ ବାହ୍ୟ

---

(୪) Frederick S. Breed, in National Society for the Study of Fducation. Forty-first Yearbook, Philosophies of Education (Public School Publishing Company, Bloomington, 1 1 1:. 1942), PP. 93, 105., ଜନ ଡିଉଇ ମଧ୍ୟ ତାଙ୍କ ପ୍ରଣୀତ Logic : The Theory of Inquiry (Holt, Rinehart and Winston. Inc., New York, 1938), P 521, ରେ ସେହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ପୋଷଣ କରିଥିବାର ଜଣାଯାଏ । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ସବିଶେଷ ଉଦାହରଣ ପାଇଁ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ପୃଷ୍ଠା ୧୭୭ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଅଷ୍ଟମ ଅଧ୍ୟାୟରେ ପାଦଟୀକା (୧୪)ରୁ(୧୭) ମଧ୍ୟରେ ଅନୁଚ୍ଛେଦ ଗୁଡ଼ିକ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୨) ଅଷ୍ଟମ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

କିମ୍ବା ଆନ୍ତରିକ, କ'ଣ ହୋଇପାରିବ ? ଯଦି ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ବସ୍ତୁ ସହିତ କୌଣସି ବସ୍ତୁର ସମ୍ପର୍କ ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହୁଏ ତେବେ ଏହି ବସ୍ତୁର ପ୍ରକୃତିର ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୁଏ କି ? କିମ୍ବା ଏହାର ସମ୍ପର୍କରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ହେବା ସତ୍ତ୍ୱେ ଏହା କ'ଣ ନିଜର ମୌଳିକ ଧର୍ମ ଓ ଗୁଣ ରକ୍ଷା କରେ କି ? ଯଦି ଅନ୍ତଃ ସମ୍ବନ୍ଧର ପରିବର୍ତ୍ତନ ହେତୁ ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକରେ କୌଣସି ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୁଏ ନାହିଁ ତେବେ କୁହାଯାଇପାରେ ଯେ ବସ୍ତୁର ସତ୍ତା ଏହାର ସମ୍ବନ୍ଧ ଠାରୁ ଭିନ୍ନ ଓ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର । ଅଥବା ଏହା ସମ୍ବନ୍ଧର ବାହ୍ୟ ଅଟେ ।

ଏହାର ବିପରୀତରେ ଏପରି ହୋଇପାରେ ଯେ ଯଦି ସମ୍ବନ୍ଧର ପରିବର୍ତ୍ତନ ହେତୁ ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକରେ ମଧ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହୁଏ, ତେବେ ସମ୍ବନ୍ଧ ସକଳର ଆନ୍ତରିକ ସତ୍ତା ରହିଛି । ସମ୍ବନ୍ଧ ବସ୍ତୁର ଅଂଶ ଅଟେ, ଏହି ଅନ୍ତଃ ସମ୍ବନ୍ଧର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଉଦାହରଣ 'କ୍ଷେତ୍ର' ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ମିଳେ; ଯେଉଁ କ୍ଷେତ୍ର-ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଜଡ଼ ବିଜ୍ଞାନ ଦ୍ୱାରା ସର୍ବପ୍ରଥମେ ଜନପ୍ରିୟତା ଅର୍ଜନ କରିଥିଲା ଓ ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ଏହାର ପ୍ରୟୋଗ ମନୋବିଜ୍ଞାନ ତଥା ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ବିଷୟରେ କରାଯାଇଥିଲା । ଗୋଟିଏ ଚୁମ୍ବକ ବୈଦ୍ୟୁତିକ ଶକ୍ତିର କ୍ଷେତ୍ର ସୃଷ୍ଟି କରେ । ଠିକ ସେହି ପରିମାଣରେ ଜଣେ ବ୍ୟକ୍ତି ବା ଗୋଟିଏ ସମୂହ ତାର ଶକ୍ତିର କ୍ଷେତ୍ର ତିଆରି କରେ, ଏହା ଏକ ସୁପରିଚିତ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ । କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ କାଳରେ ତଥା ସ୍ଥାନରେ ଶକ୍ତିର ଯେଉଁ ସମୂହ କ୍ଷେତ୍ର କାର୍ଯ୍ୟକରୁଥାଏ ତାହା ଅତ୍ୟନ୍ତ ଜଟିଳ । ଏହା ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ଗୋଟିକର ଗତି କିମ୍ବା ଆଚରଣକୁ ଯଦି ବଦଳାଇ ଦିଆଯାଏ ତେବେ ଏହାଦ୍ୱାରା ଅବଶିଷ୍ଟ ଶକ୍ତିର ପୁନର୍ବଣ୍ଟନ ନିଶ୍ଚିତ କରାଯିବ । ଆମେ ବ୍ୟକ୍ତି କଥା କହୁଁ କିମ୍ବା ତାଙ୍କ ପରିବେଶ କଥା କହୁଁ, ଏହା ସତ୍ୟ । ଏହି ଉଭୟ ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ପର୍କ ଏତେଦୂର ଜଡ଼ିତ ଯେ ଗୋଟିଏ ନୂତନ ଅଭ୍ୟାସର ଶିକ୍ଷା ପରିବେଶ ତଥା ବ୍ୟକ୍ତି ଯୋଗୁ ହୋଇଥାଏ ।

ସମ୍ବନ୍ଧର ବାହ୍ୟ ରୂପ କିମ୍ବା ଆନ୍ତରିକତା ଯୋଗୁଁ ବିଶ୍ୱ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଦୁଇଗୋଟି ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ବିଭିନ୍ନ ଧାରଣା ଚାଲି ଆସୁଅଛି । ସମ୍ବନ୍ଧ ସକଳ ବାହ୍ୟ ରୂପୀ, ଏହା ମାନିନେଲେ ବାସ୍ତବତାର ଦୃଷ୍ଟି ପରମାଣବିକ ହେବ । ଭୌତିକ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପରେ ବାସ୍ତବତାର ଅନ୍ତିମ ତଥା ସୂକ୍ଷ୍ମତମ ଉପାଦାନ ଅଣୁ ଅଟେ ଓ ସେହିପରି ସାମାଜିକ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପରେ ବ୍ୟକ୍ତି ବାସ୍ତବତାର ଅନ୍ତିମ ଓ ସୂକ୍ଷ୍ମତମ ଉପାଦାନ । ଏହା ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ ଯେ 'ଏଟମ୍'ର ଗ୍ରୀକ୍ ଭାଷାରେ ମୂଳ ଶବ୍ଦ ଓ 'ଇଣ୍ଡିଭିଜୁଆଲ' ଲାଟିନ୍ ଭାଷାରେ ମୂଳ ଶବ୍ଦ ସମାର୍ଥବୋଧକ । ଏ ଶବ୍ଦଦ୍ୱୟର ଅର୍ଥ ଥିଲା ଅକାଟ୍ୟ, ଅବିଭାଜ୍ୟ ଓ ଅଶେଷ । ଅନ୍ୟ କଥାରେ କହିବାକୁ ଗଲେ ଅଣୁ (a om) ଓ ବ୍ୟକ୍ତି (individual) ବିଭିନ୍ନ ବାହ୍ୟ ଆକାର ଗ୍ରହଣ କରି ଥାଇପାରନ୍ତି କିନ୍ତୁ ସେଗୁଡ଼ିକ ସବୁବେଳେ ସେହି ପୁରୁଣା ଅଣୁ ଓ ବ୍ୟକ୍ତି । ସମ୍ବନ୍ଧଗୁଡ଼ିକର ଏସବୁ ଅବିଭାଜ୍ୟ ଅଂଶ ହୋଇଥିବା ହେତୁ ସମ୍ବନ୍ଧର ରୂପ ନିଶ୍ଚିତ ବାହ୍ୟ ହେବ । ଅଣୁ ଓ ବ୍ୟକ୍ତି ଅନେକ ତଥା ବିଭିନ୍ନ ଅଟେ, ଅତଏବ ବାସ୍ତବତା ଓ ବିଶ୍ୱର ରୂପ ମଧ୍ୟ ଅନେକଙ୍କ ଭିତ୍ତିରେ

ବହୁତ୍ୱବାଦୀ ହେବ । ଅଣୁ ଓ ବ୍ୟକ୍ତିର ଆବଶ୍ୟକତା ହେଉଛି ଯେ ଆମ୍ଭେମାନେ ସେସବୁକୁ ଯେତେ ବିଭିନ୍ନ ରୂପରେ ଦେଖିଲେ ମଧ୍ୟ ସେସବୁର ସାରତତ୍ତ୍ୱ ସେହି ଅଣୁ ଓ ବ୍ୟକ୍ତି । ଯଦି ଆମ୍ଭେମାନେ ଗ୍ରହଣ କରୁ ଯେ ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକ ଆନ୍ତଃସମ୍ବନ୍ଧୀ ତେବେ ବାସ୍ତବତାର ପ୍ରକୃତି ସମ୍ପର୍କରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ କେବେ ହେବ । ଏକ ବସ୍ତୁର ପ୍ରକୃତି ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ବସ୍ତୁ ସହିତ ସମ୍ବନ୍ଧିତ, ସେହି ହେତୁରୁ ସଂସାରର ସମସ୍ତ ବସ୍ତୁ ଅନ୍ୟ ଏକ ବସ୍ତୁ ସହିତ ସମ୍ବନ୍ଧିତ ଓ ସମସ୍ତ ବସ୍ତୁ ମଧ୍ୟରେ ସାରତତ୍ତ୍ୱ ଏକ । ଏଥିରୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏହି ନିଷ୍କର୍ଷରେ ଉପନୀତ ହେଉଅଛୁ ଯେ ବିଶ୍ୱ ତଥା ବାସ୍ତବତାର ସ୍ୱରୂପ ଏକତ୍ୱବାଦୀ । ଏହା ବହୁତ୍ୱବାଦୀ ନୁହେଁ । ( )

ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ବିଶ୍ୱର ଫଳରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ଶିକ୍ଷାରେ ଏହି ସବୁର ପ୍ରଶ୍ନ ଉପରେ ଧ୍ୟାନ ଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ; ଯଥା : ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଓ ବାହ୍ୟ ଜଗତ୍ ତଥା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଓ ଶିକ୍ଷା-ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ମଧ୍ୟରେ କେଉଁ ସମ୍ବନ୍ଧର ବିଶ୍ୱର ଶିକ୍ଷକ କରିବେ । ଯଦି ଏହି ସମ୍ବନ୍ଧ ବାହ୍ୟ ହୁଏ ଓ ଏହାର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ପାଇଁ ନିରପେକ୍ଷ ହୁଏ ଓ ଶିକ୍ଷାର ସାରତତ୍ତ୍ୱ କେବଳ ଭୌତିକ ତଥ୍ୟ ତଥା ସାମାଜିକ ଗତିନୀତି ସହିତ ଜଡ଼ିତ ହୁଏ ତେବେ ଏହାର ଅଧ୍ୟୟନ ରୁଚିପୂର୍ବକ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, କିନ୍ତୁ ଆବଶ୍ୟକ ହେଲେ ବିନା ରୁଚିରେ ମଧ୍ୟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏହି ଅବସ୍ଥାରେ ଅଧିଗମ-କ୍ରିୟା ସତ୍ୟାନୁସନ୍ଧାନ ଓ ଆବିଷ୍କାର-ମୂଳକ ହେବ । ଅଧିଗମ କିମ୍ବା ଆବିଷ୍କାରର ସାର୍ଥକତାକୁ ଜ୍ଞାତ ତଥ୍ୟ ବା ବାହ୍ୟ ସତ୍ତା ସହିତ ସମାନକରି ମାପିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଶ୍ରେଣୀ କୋଠରିରେ ହେଉ ବା ବିଜ୍ଞାନାଗାରରେ ହେଉ—ଉଭୟ ସ୍ଥଳରେ ଅଧିଗମର ଏହାହିଁ ମାନଦଣ୍ଡ । କିନ୍ତୁ ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ବସ୍ତୁ-ସକଳ ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ସମ୍ବନ୍ଧକୁ ଯଦି ଆନ୍ତରିକ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରୁ ତେବେ ଜ୍ଞାତବ୍ୟ ବସ୍ତୁ ଓ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ସମ୍ବନ୍ଧ ଓ ପାରସ୍ପରିକ କ୍ରିୟା ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ପ୍ରତି ମଧ୍ୟ ଧ୍ୟାନଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ତେବେ କେବଳ ଜ୍ଞାନ ଓ ବାହ୍ୟ ସତ୍ତା ମଧ୍ୟରେ ସାମ୍ୟର ସ୍ଥିତିକୁ ସତ୍ୟବୋଲି କହିବା ନାହିଁ । ସତ୍ୟର ସ୍ୱରୂପ ସେ ସ୍ଥଳରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବ । ଏପରି ବିଶ୍ୱର ଫଳରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଭାବନା ଓ ରୁଚି ପ୍ରତି ଶିକ୍ଷକ ସମ୍ଭବତଃ ଅଧିକ ଦୃଷ୍ଟି ଦେବେ ଓ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ନିଜର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱକୁ ଅଭିବ୍ୟକ୍ତ କରିବା ପାଇଁ ଅଧିକ ସୁଯୋଗ ପାଇବ ।

ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତିତା

ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନରେ, ଏହି ଜଗତର ସବୁଠାରୁ ଅଧିକ ବିବାଦମାନ ଲକ୍ଷଣ ହେଉଛି ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା । ପରିବର୍ତ୍ତନ ଏକ ସୁପରିଚିତ ଶବ୍ଦ । ସର୍ବପ୍ରଥମରୁ ଆମ୍ଭେମାନେ

---

(୭) ଅନ୍ୟ ଏକ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ପାଇଁ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ [illegible] ପୃଷ୍ଠା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଲକ୍ଷ୍ୟକରି ଆସିଅଛନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷା ସ୍ୱୟଂ ଏକ ପରିବର୍ତ୍ତନର ପ୍ରକ୍ରିୟା । ଜୀବନ ମଧ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ । ବଞ୍ଚି ରହିବାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ନିତ୍ୟ ନୂତନ ହେବା ଓ ସର୍ଜିତ ହେବା । ମନୋବିଜ୍ଞାନ ଓ ଜୀବ ବିଜ୍ଞାନ ଏହି ଉଭୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ, ପରିବର୍ତ୍ତନ ଯେ କେବଳ ଏହି ଦୃଶ୍ୟ ଜଗତର ଲକ୍ଷଣ, ତାହା ନୁହେଁ । ବରଂ ଏହା ସାମାଜିକ ଜୀବନର ମଧ୍ୟ ଲକ୍ଷଣ । ବିଦ୍ୟାଳୟର ସାମାଜିକ ବାତାବରଣ, ରାଜନୈତିକ ଓ ଅର୍ଥନୀତିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସର୍ବଦା ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହେଉଅଛି ଓ ଏହି ପରିବର୍ତ୍ତିତ ସ୍ଥିତି ସହିତ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଙ୍କୁ ଅନୁକୂଳ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । (୮)

ପରିବର୍ତ୍ତନ ଯେ ବାସ୍ତବତାର ଏକ ସାଧାରଣ ଲକ୍ଷଣ ଓ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଯେ ଶିକ୍ଷାକୁ ସର୍ବଦା ପ୍ରଭାବିତ କରୁଅଛି, ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏହାକୁ ସମ୍ଭବତଃ କେହି ଅସ୍ୱୀକାର କରିନାହାନ୍ତି । ପରିବର୍ତ୍ତନ ଯେ ଏକ ବିଶିଷ୍ଟ ଢଙ୍ଗରେ ଘଟୁଅଛି ଏହା ବି ସମ୍ଭବତଃ ସ୍ୱୀକାର କରିବା କଠିନ । ପରିବର୍ତ୍ତନର ଢଙ୍ଗରେ ଯଦି କୌଣସି ପ୍ରକାର ନିୟମ ବା ମାନ ନ ରହିବ ତେବେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କୌଣସି ପ୍ରକାର ଭବିଷ୍ୟତ ବାଣୀ କରିହେବ ନାହିଁ–ଅଥବା କୌଣସି ପ୍ରକାର ମାନ ବା ଆଦର୍ଶ ରଖିହେବ ନାହିଁ । ପିଲାମାନେ କ'ଣ କରିପାରିବେ ଓ ସେମାନଙ୍କର କ'ଣ କରିବା ଉଚିତ, ଏ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କିଛିତ୍ ପରିମାଣର ଭବିଷ୍ୟ ଜ୍ଞାନ ତଥା ମାନ ବିନା ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟ ଅସମ୍ଭବ ହୋଇ ପଡ଼ିବ । ଏତଏବ ଏହା ମାନିନେବାକୁ ପଡ଼ିବ ଯେ କେତେକାଂଶରେ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱ ବା ଅପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା ମଧ୍ୟ ବାସ୍ତବତାର ସାଧାରଣ ଲକ୍ଷଣ ଅଟେ । ଯେତେବେଳେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏହି ସ୍ଥାୟିତ୍ୱର ଲକ୍ଷଣକୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନ କରି ଜାଣିବାକୁ ଉଦ୍ୟମ କରୁ ସେତେବେଳେ ଦର୍ଶନରେ ଉତ୍କଟ ବିବାଦର ସୂତ୍ରପାତ ହୁଏ । ସ୍ଥାୟିତ୍ୱରୁ କ'ଣ ସର୍ବସମ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତାର ଲକ୍ଷଣ ଜଣାଯାଏ, ଯାହାକି ଅଟଳ ବାସ୍ତବତାର ରୂପ ଅଟେ ? ଅଥବା ସମ୍ଭାବ୍ୟ—ସମ୍ବନ୍ଧୀ ପରିସଂଖ୍ୟାନମୂଳକ ବିବରଣୀକୁ କ'ଣ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱ ନାମ ଦେବା, ଯାହା ପୂର୍ବ ଘଟଣା ଉପରେ ଆଧାରିତ ହୋଇ ପରିବର୍ତ୍ତନକ୍ରିୟାର ସୂତ୍ରପାତ କରେ ?

ବାସ୍ତବତାର ସ୍ଥାୟୀ ଲକ୍ଷଣ ଅଛି, ଏହି ତତ୍ତ୍ୱକୁ ବିଶ୍ୱାସ କରିବାରେ ମନୁଷ୍ୟ ପରମ୍ପରାକ୍ରମେ ଅପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ହେବାକୁ ଲୋଡ଼ୁଛି । ପରିବର୍ତ୍ତନଜନିତ ଆଶଙ୍କା ଓ ଦୁର୍ଘଟଣାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇ ମନୁଷ୍ୟ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱର କଳ୍ପନାରେ ନିରାପଦ ଅନୁଭବ କରୁଅଛି । ଦୈନନ୍ଦିନ ଜୀବନର ନିତ୍ୟ ନୂତନ ଘଟଣା ଘଟୁଥିବା ସତ୍ତ୍ୱେ ପ୍ରାଗ ଐତିହାସିକ ମାନବର ସଂସ୍କୃତିରେ ବହୁ ଶତାବ୍ଦୀ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ପରିବର୍ତ୍ତନର କୌଣସି ଆଭାସ ନ ଥିଲା । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବଂଶଧରଙ୍କ ଶିକ୍ଷା ଏକପ୍ରକାର ଜଣାପଡ଼ୁଥିଲା ଓ ଏହାର ଫଳ ସ୍ୱରୂପ ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ମଧ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତନର ଆବଶ୍ୟକତା ଜଣାପଡ଼ୁ ନ ଥିଲା । ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଏହି ଉଭୟର ସ୍ଥାୟିତ୍ୱ ଅନୁଭୂତ ହେଉଥିଲା ।

ଗୌରବମୟ ପ୍ରାଚୀନ ଯୁଗରେ ଏହି ପାରମ୍ପରିକ ବିଶ୍ୱାସ ଏରିଷ୍ଟଟଲ୍‌ଙ୍କ ପାଣ୍ଡିତ୍ୟ-ପୂର୍ଣ୍ଣ ବିବରଣୀଦ୍ୱାରା ସୁଦୃଢ଼ ହେଲା ଓ ଏହି ବିଶ୍ୱାସ ଆଜି ମଧ୍ୟ ଅନେକ କାଥଲିକ୍ ଓ ପ୍ରୋଟେଷ୍ଟାଣ୍ଟଙ୍କ ଆଶ୍ୱାସନାପୂର୍ଣ୍ଣ ଦର୍ଶନ ଅଟେ । ଏରିଷ୍ଟଟଲ୍ ଉଦ୍ଭିଦ ଓ ପ୍ରାଣୀ ବିଜ୍ଞାନ ସାହାଯ୍ୟରେ ଏହି ବିଶ୍ୱାସକୁ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ କରିଦେଲେ । ଏହିସବୁ ଜୀବ-ବିଜ୍ଞାନରେ ବୃଦ୍ଧି ଓ ବିକାଶ ଏକ ଜନ୍ମଶୃଙ୍ଖଳା ତଥ୍ୟ ଓ ବିକାଶରେ ମଧ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତନର ଅର୍ଥ ନିହିତ ଥାଏ । ଏହି ପରିବର୍ତ୍ତନ କୌଣସି ବିଶିଷ୍ଟ ନିୟମ ଓ ତାହା ଅନୁସାରେ ହୁଏ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ମଞ୍ଜି ଭୂମିରେ ପଡ଼େ, ଏହା ମାଟିରେ ମୋଟା ହୋଇଯାଏ, ଯଥାଯଥ ଜଳବାୟୁରେ ଏଥିରୁ ଅଙ୍କୁରୋଦ୍‌ଗମ ହୁଏ; ଅଙ୍କୁର ଉଦ୍ଭିଦର ରୂପ ଧାରଣ କରେ । ଉଦ୍ଭିଦ ବିକଶିତ ବୃକ୍ଷରେ ପରିଣତ ହୁଏ, ପୁନଶ୍ଚ ସେଥିରେ ଫଳ ଆସେ ଓ ଏହାର ମଞ୍ଜି ପୁଣି ମାଟିରେ ପଡ଼େ ଓ ସେଥିରୁ ବୃକ୍ଷ ହୁଏ । ଏହି କ୍ରିୟା ବାରମ୍ବାର ହୁଏ । ଏହି କ୍ରିୟାର ପୁନରାବୃତ୍ତି ହିଁ ଘଟେ । ଏହି ଜୀବନ-ବୃତ୍ତର ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ ଲକ୍ଷଣ ହେଉଛି ଯେ ମୂଳରୁ ଶେଷ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଘଟେ କିନ୍ତୁ ବୃତ୍ତର ଢାଞ୍ଚାରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୁଏ ନାହିଁ । ଏହି ଜୀବତତ୍ତ୍ୱ ପରିବର୍ତ୍ତନର ସମସ୍ତ ପ୍ରକ୍ରିୟା ମଧ୍ୟରେ ନିଜର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ବଜାୟ କରି ରଖେ । ପରିବର୍ତ୍ତନ ମଧ୍ୟରେ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱର ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବାସ୍ତବିକ ସତ୍ୟ ଜଣାପଡ଼େ । ବିକାଶ ଅପେକ୍ଷା ଅସ୍ତିତ୍ୱ ଅଧିକ ସତ୍ୟ ଓ ପରିବର୍ତ୍ତନ ତୁଳନାରେ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱ ଅଧିକ ଦୃଢ଼ ତଥ୍ୟ ଅଟେ, ଯାହା ବାସ୍ତବ ତାହାହିଁ ଶୁଭ । ନିରନ୍ତରତା ହିଁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣତାର ଲକ୍ଷଣ ଅଟେ, ପରିବର୍ତ୍ତନ ହ୍ରାସର ଓ ଅପୂର୍ଣ୍ଣତାର ଲକ୍ଷଣ ଅଟେ ।

ଊନବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ଚାର୍ଲସ ଡାରଉଇନଙ୍କର 'ଅରିଜିନ ଅଫ୍ ସ୍ପେସିଜ' ପୁସ୍ତକ ପ୍ରକାଶିତ ହେଲା । ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଜାତିଭେଦ କୋଠାଟିକୁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେଉଥିଲେ ସେହି ବିଶ୍ୱାସ ଭାବରେ ଏରିଷ୍ଟଟଲଙ୍କ ଉକ୍ତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଯେ ଠିକ୍ ନୁହେଁ ଏ ବିଷୟରେ ପ୍ରଶ୍ନ କରିନଥିଲେ । ଏହି ପ୍ରସିଦ୍ଧ ପୁସ୍ତକର ପ୍ରକାଶନ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସମସ୍ତେ ଏହା ଗ୍ରହଣ କରିଥିଲେ ଯେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଜୀବର ଉତ୍ପତ୍ତି ଦୈବୀ କ୍ରିୟା ଦ୍ୱାରା ସମ୍ପାଦିତ । ବିକାଶବାଦ ବିଷୟର ଦ୍ୱାରା ଡାରଉଇନ ପ୍ରତିପାଦନ କଲେ ଯେ ପ୍ରାକୃତିକ ନିୟମାନୁସାରେ ଜୀବ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ ଓ ନୂଆ ରୂପ ଧାରଣ କରେ—ଡାରଉଇନଙ୍କ ଏହି ତଥ୍ୟ ସୃଷ୍ଟି ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଧାରଣାର ମୂଳକୁ ଦୋହଲାଇ ଦେଲା; ଡାରଉଇନ ଲକ୍ଷ୍ୟ କଲେ ଯେ ପିଲାମାନେ ସେମାନଙ୍କର ପିତାମାତାଙ୍କର ଅବିକଳ ଅନୁରୂପ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ସେମାନଙ୍କ ପିତାମାତାଙ୍କଠାରୁ ପୃଥକ ହୁଅନ୍ତି ଓ କେତେ ଅନ୍ୟ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟଙ୍କଠାରୁ ଭିନ୍ନ ହୁଅନ୍ତି । ଜୀବନ ସଂଘର୍ଷ ପାଇଁ ଏହି ପିଲାମାନଙ୍କର ଭିନ୍ନ ରୂପ ଅଧିକ ସହାୟକ ହୁଏ । ଯେଉଁମାନେ କ୍ଷମ ହୁଅନ୍ତି ସେମାନେ ନିଜ ବଂଶ ବା ପ୍ରକାର ସ୍ଥାୟୀ କରି ରଖନ୍ତି । ଜୀବଜଗତର ପ୍ରତ୍ୟେକ ବଂଶରେ ଯେଉଁ ଅଂଶଗୁଡ଼ିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଦେଖାଦିଏ ତାହା ବଂଶ ବଂଶ ଧରି ରହିଯିବା ଫଳରେ ନୂଆ ପ୍ରକାର ଓ ନୂଆ ଜାତି ଜନ୍ମଲାଭ କରେ । ଡାରଉଇନଙ୍କ ଉକ୍ତ ମତରେ ଏକ କ୍ରାନ୍ତିକାରୀ ଦାର୍ଶନିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ପ୍ରତିପାଦିତ ହେଲା ଯେ ଜୀବ ଜାତି-ସବୁ ବଦଳେ । ପରିବର୍ତ୍ତନ କେବଳ ବିକାଶର

ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ହୁଏ ନାହିଁ ବରଂ ପ୍ରକ୍ରିୟା ମଧ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହୋଇଯାଏ । ଯଦି ଏହା ସତ୍ୟ ହୁଏ ତେବେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ତଥ୍ୟଟି ସ୍ଥିରତା ତଥ୍ୟର କୌଣସି ଅଂଶ ଅପେକ୍ଷା କମ୍ ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ନୁହେଁ । ପରିବର୍ତ୍ତନ ଏବେ ସତ୍ୟ ବା ବାସ୍ତବତାର ମୁଖ୍ୟ ଲକ୍ଷଣ ଅଟେ । (୯)

ପରିବର୍ତ୍ତନ ହିଁ ବାସ୍ତବତାର ଏକ ସାଧାରଣ ଲକ୍ଷଣ—ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ସମର୍ଥନ କରିଗଲେ ମଧ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତନର ଧାର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବା ବାଞ୍ଛନୀୟ । ଏରିଷ୍ଟଟଲଙ୍କ ମତାନୁସାରେ ପରିବର୍ତ୍ତନର କକ୍ଷ ବା ପ୍ରକ୍ରିୟା ରହିଛି । ଯାହା ଏଥିରେ ସ୍ଥାନ ପାଇନାହିଁ ତାର ବିକାଶ ହୋଇନପାରେ । ଶିଶୁର ଜନ୍ମଗତ ଶକ୍ତିର ଉପଲବ୍ଧି ସାଧନ କରିବା ହେଉଛି ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ । ପ୍ରକୃତପକ୍ଷେ ଗୋଟିଏ ଉଦ୍ୟାନର ବୃକ୍ଷଲତା ପରି ଶିଶୁମାନଙ୍କର ଅଭିବୃଦ୍ଧି ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନମାନଙ୍କରେ ହୁଏ । ମଞ୍ଜି ବା ଜୀବକୋଷ ମଧ୍ୟରେ ଆରମ୍ଭରୁ ଯାହା ସୁପ୍ତ ନଥିଲା ତାର ଉନ୍ମୋଚନ ହୋଇପାରିବ ନାହିଁ । ଏହାହିଁ ଫ୍ରୋବେଲଙ୍କ ଶିଶୁଦ୍ୟାନ ବା କିଣ୍ଡରଗାର୍ଟେନର ଶିକ୍ଷା । ଖ୍ରୀଷ୍ଟିୟ ମତାନୁସାରେ ସଧ ଶିକ୍ଷା ଯେଉଁ ପରିବର୍ତ୍ତନ ପ୍ରତି ଲକ୍ଷ୍ୟ ରଖେ ତାର ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପରିଧି ରହିଛି । ଏଠାରେ ଏହି କଳ୍ପନା କରାଯାଉଛି ଯେ ଗୋଟିଏ ଆଦମ ସୃଷ୍ଟିରେ ପୂର୍ଣ୍ଣପୂର୍ଣ ଥିଲା; ଯେଉଁଠି ସମସ୍ତ ବିଷୟର ଗତି ଗୋଟିଏ ଯୋଜନା ଅନୁସାରେ ଚାଲିଥିଲା । ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ଆଡ଼ମ୍ ଏହି ସ୍ୱର୍ଗୀୟ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ଅବଜ୍ଞା କଲେ । ଇଡେନଙ୍କ ଉଦ୍ୟାନରୁ ତାଙ୍କର ବିତାଡ଼ନ ହେଲା, ଫଳରେ ସ୍ୱର୍ଗୀୟ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ମୂଳୋତ୍ପାଟନ ଘଟିଲା । ସେ ସମୟରୁ ସେହି ଆଦମ ଉଦ୍ୟାନଧର ଅଭ୍ୟୁଦୟର ଲକ୍ଷ୍ୟାନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାର ବିକାଶଧାରା ଗତିକରି ଆସିଅଛି ।

ଯାହାହେଉ ପକ୍ଷରେ ଡ଼ାରଉଇନ୍‌ଙ୍କ ବିବର୍ତ୍ତନର ଧାର ଏତେଦୂର ସ୍ପଷ୍ଟ ନୁହେଁ । ଏହାର ଯଦି କୌଣସି ଚରମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଥାଏ, ତେବେ ତାହା ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ପ୍ରକାଶିତ ହୋଇନାହିଁ । ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ଜୀବ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ଅସୀମ ବୃଦ୍ଧି ଲକ୍ଷ୍ୟରେ ବିବର୍ତ୍ତନ ଯେ ଚାଲିଛି ଏହା ସମ୍ଭବତଃ ତାର ସମୁଚିତ ବର୍ଣ୍ଣନା, ଯଦି ଏହା ହୋଇଥାଏ ତେବେ ବିବର୍ତ୍ତନର ସବୁଠାରୁ ଅଧିକ ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ ଫଳ ହେଉଛି ନୂତନତା । ଏହାକୁ ଆହୁରି ଦୃଢ଼ଭାବରେ ପରୀକ୍ଷା ନିରୀକ୍ଷା କଲେ ଜଣାଯାଏ ଯେ ଏହି ବିବର୍ତ୍ତନ ଫଳରେ ଏକ ଜଗତ ଜନ୍ମ ନେଉଛି ଯାହାର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ହେଉଛି ଅନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟତା, ନମନୀୟତାର (Plasticity)

---

୯ । ଏହି ମତବାଦର ସପକ୍ଷରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ, John Dewey, "The Influence of Darwin on Philosophy," Popular Science Monthly, 75 90 98, July, 1909; ଓ ଏହାର ସମାଲୋଚନା ପାଇଁ ଦେଖନ୍ତୁ E. B. Jordan, "The Proper Attitude of the Catholic Scientist toward Evolution," Catholic Educational Review 23. 321-335. June, 1925.

ପ୍ରକ୍ରିୟା—ଏକ ଜଗତ ଯାହାର ଆବିର୍ଭାବର ଦୁଃସାହସିକତାର ଆମନ୍ତ୍ରଣ କରାଯାଏ । ଏ ପ୍ରକାର ଜଗତରେ ଅତୀତ ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଭବିଷ୍ୟତ ବର୍ତ୍ତମାନ ଚିନ୍ତାରେ ଅଗ୍ରାଧିକାର ନିଏ ।।

ସହଜ ବିଗୃରରେ ଏହା ଜଣାପଡ଼ିବ, ଯତେ ଯେପରି ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ବିବର୍ତ୍ତନବାଦୀ-ଦର୍ଶନ ସମସ୍ତ ବସ୍ତୁକୁ ନିରନ୍ତର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ଓ ସାପେକ୍ଷ କରିଦେଇଅଛି ।ଏହି ସ୍ଥିତି, ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱର ଆବଶ୍ୟକ ତତ୍ତ୍ୱପାଇଁ ଅନୁପଯୁକ୍ତ ଅଟେ । କିନ୍ତୁ ବାସ୍ତବରେ ଏହି ସ୍ଥିତି ଏତେଦୂର ଅଶୁଭ ନୁହେଁ । ପରିବର୍ତ୍ତନ ମଧ୍ୟ ସମସ୍ତ ବସ୍ତୁରେ ଏକ ପ୍ରକାରରେ ଓ ଏକ ଗତିରେ ହୁଏ ନାହିଁ । ମନୋବିଜ୍ଞାନରେ ଅଧିଗମର କେତେକ ନିୟମ ଅନ୍ୟ କେତେକ ନିୟମ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ଓ ସ୍ଥାୟୀ ଏବଂ ଏବେ ମଧ୍ୟ ଅନୁସନ୍ଧାନ ସାପେକ୍ଷ ହୋଇ ରହିଛି । ଫଳତଃ ଏହି ସତତ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ଜଗତରେ କେତେକ ବସ୍ତୁ ଅନ୍ୟ ବସ୍ତୁ ତୁଳନାରେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ମନ୍ଥର ଭାବରେ ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହେଉଅଛି, ଯେପରି ସ୍ଥଳରେ ଏହି ସତତ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତାକୁ ଶୀଘ୍ର ହେଉ ବା ଅନେକ ସମୟରେ ହେଉ, ଯେଉଁସବୁ ବସ୍ତୁର ପରିବର୍ତ୍ତନର ସମ୍ଭାବ୍ୟତା ଊଣା, ସେ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବିଗୃର କଲେ ସେକେହି ବ୍ୟକ୍ତି ବନ୍ଧୁ ଭାବରେ ସ୍ଥାୟୀତ୍ୱ ଉପଲବ୍ଧି କରିପାରିବେ ।

ସାପେକ୍ଷତା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ମଧ୍ୟ ବିକାଶବାଦର ଚିନ୍ତା ଗ୍ରହଣ କରିବାର ଅର୍ଥ ଏହା ନୁହେଁ ଯେ ଅମ୍ଭେମାନେ ଦାର୍ଶନିକ ବିଶ୍ୱାସର ସ୍ଥାୟିତ୍ୱକୁ ଭୁଲି ଯିବା । ପରିବର୍ତ୍ତନ ଯେହେତୁ ସାପେକ୍ଷ, ଏହା ଅନିୟନ୍ତ୍ରିତ ନୁହେଁ । ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ପରିବର୍ତ୍ତନର କ୍ରମ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବାକୁ ହେବ, ଯାହାକି ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ସମ୍ବନ୍ଧ ଉପରେ ଆଧାରିତ । ଆରିଷ୍ଟଟଲଙ୍କ ମତ ଥିଲା ଯେ ବସ୍ତୁସବୁର ସମ୍ବନ୍ଧ ବାହ୍ୟରୂପୀ ଅଟେ । ତାଙ୍କ ମତ ଅନୁସାରେ ବସ୍ତୁସବୁର ଗଠନ ବା ସ୍ୱରୂପର ଅନୁରୂପ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସେଥିରେ ହୁଏ । କିନ୍ତୁ ସେମାନଙ୍କର ରୂପ ଉପରେ ଅନ୍ୟ ବସ୍ତୁ ସବୁର, ଯାହା ସମ୍ପର୍କରେ ସେମାନେ ଆସନ୍ତି, କୌଣସି ପ୍ରଭାବ ପଡ଼େନାହିଁ । ବିକାଶବାଦୀ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅନୁସାରେ ଏହି ସବୁ ସମ୍ବନ୍ଧ ଆନ୍ତରିକ ଓ ପରିବର୍ତ୍ତନ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ସେମାନଙ୍କର ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଭୂମିକା ଅଛି । ବିକାଶବାଦ ଅନୁସାରେ ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକର ସ୍ୱରୂପ, ସେମାନଙ୍କର ପରସ୍ପର ସମ୍ବନ୍ଧ ଦ୍ୱାରା ନିଶ୍ଚିତ ଓ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ହୁଏ । ସୁତରାଂ ବେଳେ ବେଳେ ଏପରି ସୂକ୍ଷ୍ମ ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୁଏ ଯେ ଏହା ଫଳରେ ମୂଳ-ମୂର୍ତ୍ତି ଯାହା ଥିଲା ତାଠାରୁ ଭିନ୍ନ କୌଣସି ଅନ୍ୟ ପ୍ରକାର ବୃକ୍ଷର ଉଦ୍ଭବ ହୋଇପାରେ । ଏ ପ୍ରକାର ସାପେକ୍ଷତା ସ୍ଥାୟିତ୍ୱର ବିରୋଧୀ ନୁହେଁ । ଯଦ୍ୟପି ଏହି କାରଣରୁ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱର ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ କୌଣସି ପ୍ରକାର ଜଟିଳତା ଆସିପାରେ ।

ଉଲ୍ଲିଖିତ ବର୍ଣ୍ଣନା ସଂକ୍ଷିପ୍ତ ହେଲେ ସତ; କିନ୍ତୁ ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କି ପ୍ରକାର ଗୁରୁତର ମତଭେଦ ଆସିଗଲା ଏହା ହୃଦୟଙ୍ଗମ କରିବା ଆୟାସ-

ସାଧ୍ୟ ନୁହେଁ । ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିବାଦରେ ନବୀନତମ ଶିକ୍ଷାସଂସ୍କାରକୁ ମାନି-ନେବା ବା ନମାନିବା ସମ୍ବନ୍ଧ ଏ ପ୍ରଶ୍ନ ଜଡ଼ିତ ନଥିଲା । ଊନବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀର ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରଣାଳୀର ବିରୋଧରେ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ଆନ୍ଦୋଳନ ଜନ୍ମଲାଭ କଲା । ଏହା ଯେତେ ଠିକ୍ ହେଉ ପଛକେ ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଲା, ନିତ୍ୟପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ପୁନ-ର୍ଗଠନର ଆନ୍ଦୋଳନ । ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ଜଗତର କଳ୍ପନା ଉପରେ ଏହି ଆନ୍ଦୋଳନ ଆଧାରିତ, ଏହାକୁ ବିଖାରିବା ନିଷ୍ପ୍ରୟୋଜନ । ପ୍ରଗତିବାଦୀ ଶିକ୍ଷାବିଦ୍‌ମାନଙ୍କର ଏହା ଦୃଢ଼ ଧାରଣା ଯେ ଏହି ଗତିଶୀଳ ଜଗତରେ ଶିକ୍ଷାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଅନୁଭବର ସତତ ପୁନର୍ଗଠନ କାରଣ ଏ ପ୍ରକାର ଜଗତରେ ଅନୁଭବକୁ ସଂଶୋଧନ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ଉଣା ଅଧିକେ ସର୍ବଦା ରହିଛି । ଅଧିକନ୍ତୁ ଅନୁଭବର ଏହି ପୁନର୍ଗଠନ କୌଣସି ସୁନିଶ୍ଚିତ ଓ ସ୍ଥାୟୀ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଦ୍ୱାରା ନିୟନ୍ତ୍ରିତ ହୁଏ ନାହିଁ । କୌଣସି ପୂର୍ବ, ଅପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ମାନଦଣ୍ଡର ଲକ୍ଷ୍ୟରେ ସିଧାସଳଖ ଆଗେଇ ଚାଲିବାର ନାମ ପ୍ରଗତି ନୁହେଁ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଏହି ଗତି-ଶୀଳ ଓ ସାପେକ୍ଷ ଜଗତରେ ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାର ବାହାରେ କୌଣସି ଲକ୍ଷ୍ୟରେ କଳ୍ପନା କରାଯାଇ ନପାରେ, କିନ୍ତୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଏହି ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଅଙ୍ଗ ଅଟେ । ବିକାଶ ପ୍ରକ୍ରିୟା ହିଁ ଏହାର ନିଜ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଅଟେ । ଏହିପରି ଭାବରେ ସ୍ୱୟଂଲକ୍ଷ୍ୟ ହୋଇଯାଏ । ବିକାଶ ଛଡ଼ା ଏହା ଅନ୍ୟ କୌଣସି ଲକ୍ଷ୍ୟର ସାଧନ ହୋଇନପାରେ ।

ଅନେକ ବିଚାରବାନ୍ ଶିକ୍ଷାବିଦ ଅଛନ୍ତି । ସାଧାରଣ ଲୋକ ବି ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ଖୁବ୍ ଉତ୍କଣ୍ଠିତ ଯେ ଆମ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସବୁ ପ୍ରଗତିର ଆଗୁଆ ଶ୍ରେଣୀରେ ରହୁ, କିନ୍ତୁ ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଏହି ତଥାକଥିତ ପ୍ରଗତିବାଦୀ ଶିକ୍ଷାବିଦ୍‌ମାନେ ପ୍ରଗତିର ଯେଉଁ ତଥ୍ୟ ପରିବେଷଣ କରନ୍ତି, ସେଥିରେ ସ୍ପଷ୍ଟଭାବରେ ଭୟଭୀତ ହୋଇଯାଆନ୍ତି । ବିକାଶବାଦକୁ ସେମାନେ ସୁନ୍ଦର ବୈଜ୍ଞାନିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଭାବରେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ଉପାଦେୟ ଦର୍ଶନ ରୂପରେ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଚିର-ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ସାପେକ୍ଷତାର ଯାହାରେ ଯେଉଁ ବିଚାର କରାଯାଏ, ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ପରିବାର, ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ଧର୍ମର ସୁରକ୍ଷା ବିପଜ୍ଜନକ ହୋଇ ପଡ଼ିବ । ଏହି ବିଚାରକମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଏସବୁ ସଂସ୍ଥା, ସମାଜର ସଞ୍ଚିତ ଅନୁଭବ ତଥା ଭାବଧାରାର ପ୍ରତୀକ ଓ ଏଥିରେ କେବେ କୌଣସି କାରଣରୁ କିଛି ସଂସ୍କାର ଅଣାଯାଇପାରେ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ କୌଣସି ମୌଳିକ କିମ୍ବା ମୁଖ୍ୟ ସଂସ୍କାରର ଆବଶ୍ୟକତା ନାହିଁ । ଏହି ସଂସ୍କୃତିର ମୂଳ ମନ୍ତ୍ର ବାସ୍ତବତା ଓ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ସଙ୍ଗଠନରେ ଓତପ୍ରୋତ ଭାବରେ ଜଡ଼ିତ । ବାସ୍ତବତାର ଏହି ସବୁ ସ୍ଥାୟୀ ଲକ୍ଷଣ ଉପରେ ସେମାନଙ୍କର ଅଗାଧ ଶ୍ରଦ୍ଧା ଥାଏ ଓ ସେମାନଙ୍କ ବିଚାରରେ ଶିକ୍ଷା ଏହି ସବୁ ସାର୍ବଭୌମ ଓ ସାର୍ବଜନୀନ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଦ୍ୱାରା ସଞ୍ଚାଳିତ ହେବା ଉଚିତ । (୧୦)ଶିକ୍ଷା କେବଳ ଏହି ଅର୍ଥରେ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଭୂମିକା ନେଇପାରେ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିର

ବିକାଶ ପଥରେ ଏହା ନିରନ୍ତର ଅଗ୍ରସର ହୁଏ ଓ ଏହି ବିକାଶର ଲକ୍ଷ୍ୟ ନିରପେକ୍ଷ ଓ ସ୍ଥାୟୀ ଅଟେ । (୧୧)

ନୂତନତା ଓ ଆଦ୍ୟତା

ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱ—ଯଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଓ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସଞ୍ଚାଳିତ ହୁଏ । ଏହା ବାସ୍ତବତାର ସାଧାରଣ ଲକ୍ଷଣ ଅଟେ । ଏହାର ଆଉ ଦୁଇଟି ଲକ୍ଷଣ ହେଉଛି ନବୀନତା ଓ ଆଦ୍ୟତା । ଆମମାନଙ୍କର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ବିଶ୍ୱ ଜୀବରଣ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏହା କହିବା ସ୍ପଷ୍ଟତଃ କଠିନ ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ପରିବର୍ତ୍ତନ କି ପ୍ରକାରରେ ହେବ । ଭବିଷ୍ୟତ ବହୁ ସମ୍ଭାବନାରେ ପୂର୍ଣ ରହିଅଛି । (୧୨) ନିରନ୍ତର ନୂତନ ଘଟଣା ଘଟୁଥିବାର ଜଣାଯାଏ; କିନ୍ତୁ ଏଠି ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ ଯେ ଶିକ୍ଷା ଶାସ୍ତ୍ରୀ କେତେଦୂର ନବୀନତା ଓ ନବନ ସମ୍ଭାବନାକୁ ବାସ୍ତବତାର ଲକ୍ଷଣ ବୋଲି ସ୍ୱୀକାର କରି ସେ ସବୁ ଉପରେ ଶିକ୍ଷା ଆଧାରିତ କରିପାରିବେ ? ଏହି ଜଗତରେ କିଛି ନୂତନ ନୁହେଁ । ଏହା ଏକ ଅତି ପୁରୁଣା କଥା ଓମୋରଖାୟମଙ୍କ ନିମ୍ନୋକ୍ତ ବଚନ ଏହି କଥାଠାରୁ ଖୁବ୍ ବେଶୀ ଭିନ୍ନ ନୁହେଁ ···

ସୃଷ୍ଟିର ସେହି ପହିଲି ସକାଳ କଥା
ଶେଷ ଦିବସରେ ଗଣନା କରିବ କିଏ
କିଏ ସେ ପଢ଼ିବ ସେଇ ଜୀବନର ଗାଥା ।

ଯାହାସବୁ ଘଟୁଛି ସେଥିରେ ଏହି କବି-କଳ୍ପନାର ସତ୍ୟତାର ଆଭାସ ସହଜରେ ଜଣାପଡ଼େ ନାହିଁ । ତଥାପି ଯଦି ଉକ୍ତ ବଚନ ସତ୍ୟହୁଏ ତେବେ ନବୀନତା ଓ ଆଦ୍ୟତାର ପ୍ରଥମ ଆଭାସରେ ଶିକ୍ଷାବିଦ୍ ବିଚଳିତ ହେବେ ନାହିଁ । ବରଂ ପରିଚିତ ଏବଂ ଆଦ୍ୟତାକୁ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନର ମୂଳଭିତ୍ତି କରିବେ ।

---

(୧୧) ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟତାର ଅନ୍ୟ ଏକ ଉଦାହରଣ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଷଷ୍ଠ ଅଧ୍ୟାୟର ମୂଳ ପ୍ରକୃତିର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୧୨) ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ପାଇଁ ପଦାର୍ଥବିଜ୍ଞାନରୁ ସମର୍ଥନ ମିଳିବାର ଧାରା ଦେଖାଯାଏ । ପଦାର୍ଥବିଜ୍ଞାନରେ ହାଇଜେନ୍‌ବର୍ଗ (Heisenberg) ଘୋଷଣା କରିଛନ୍ତି ଯେ ଅବଆଣବିକ (sub-atomic) ଜଗତରେ ଅନିଶ୍ଚିତବାଦର ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଅଛି । ବିଶ୍ୱର ଗଠନରେ ଏହି ବିକ୍ଷିପ୍ତ ଉପାଦାନର ପୂର୍ଣ୍ଣ ଗୁରୁତ୍ୱ ରହିଛି ବୋଲି ଏଯାଏଁ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରାଯାଇନାହିଁ । ଏହାର ଶୈକ୍ଷିକ ସମ୍ପର୍କ ପାଇଁ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ Frederick S. Breed, Education and The New Realism (The Macmillan Company, New York, 1939), P. 45.

ତର୍କ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହା ଜଣାପଡ଼େ ଯଦି ଯେପରି ନବୀନତା ଓ ଆଦ୍ୟତାରେ କୌଣସି ବାସ୍ତବିକତା ନାହିଁ । ଅଛି କି ନାହିଁ କହିବା ବାଉଦା ଅସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ଅନ୍ୟ କଥାରେ କହି-ବାକୁ ଗଲେ ପ୍ରତ୍ୟେକ କାର୍ଯ୍ୟର କାରଣ ଅବଶ୍ୟ ଅଛି । କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, କାର୍ଯ୍ୟ ପାଇଁ କାରଣ ଯଥେଷ୍ଟ ହେବା ଉଚିତ । ସୁତରାଂ କାର୍ଯ୍ୟ, ଏହାର କାରଣ ଅପେକ୍ଷା ବଡ଼ ହୋଇନପାରେ । ସ୍ରଷ୍ଟା ଅପେକ୍ଷା ତାଙ୍କ ସୃଷ୍ଟି ବଡ଼ ହୋଇ ନପାରେ । ଅନ୍ୟ-ପକ୍ଷରେ କହିବାକୁ ଗଲେ ଯଦି ଏହି ଯୁକ୍ତି ଗୃହୀତ ହୁଏ ତେବେ ଏହି ଧରାଧାମରେ କିଛି ନୂତନତା ହୋଇନପାରେ । ସୃଷ୍ଟିର ପ୍ରଥମ ମୁହୂର୍ତ୍ତରେ ଯାହାସବୁ ଥିଲା ସେ ସବୁ ପରେ ପ୍ରକଟିତ ହୋଇଅଛି । ଏହି ମତ ଅନୁସାରେ ବିକାଶବାଦ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ମଧ୍ୟ ଯାହା କିଛି ନବୀନତା ବିକାଶ ହେଉଅଛି ତାହା ଆଦ୍ୟତାର ରୂପାନ୍ତର ଅଟେ । ବିବର୍ତ୍ତନରେ କୌଣସି ନବୀନତା ଥିବାର ସମ୍ଭାବନା ସେତିକି କମ୍ ଯେତିକି ସତା ପିଣ୍ଡୁଳାକୁ ଗ୍ରହଣ ସୂତା ବାହାର କରିବାର ସମ୍ଭାବନା, କାରଣ ସୂତା ପିଣ୍ଡୁଳାରେ ସୂତା ପ୍ରଥମେ ଥିଲା । ସୁତରାଂ ନୂତନତା ପ୍ରତୀତ ମାତ୍ର, ଯାହା ନୂତନତା ବୋଲି ଜଣାପଡ଼େ ତାହା ମନୁଷ୍ୟର ଅଜ୍ଞତା ହେତୁ ବାହ୍ୟ ଆକୃତିରେ ଦେଖାଦିଏ; କିନ୍ତୁ ଏହି ନିଷ୍ପତ୍ତି ଏତେଦୂର ଅପକର୍ଷଣକାରୀ ଯେ ଯେଉଁ-ମାନେ ଆବର୍ଭାବୀ ବିବର୍ତ୍ତନରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ସେମାନେ ପୁରାତନ ମତକୁ ଜଳାଞ୍ଜଳି ଦିଅନ୍ତି । ଅଗ୍ରାଡର ଗର୍ଭରେ ଭବିଷ୍ୟତର ସନ୍ତୋଷଜନକ ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିନପାରି ଏକ ନୂତନ ସ୍ୱତଃସିଦ୍ଧ ସତ୍ୟଭାବରେ କର୍ତ୍ତମ ନର ଆଂଶିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟକୁ ସେମାନେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ।

ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ଯୁକ୍ତି ଅକାଟ୍ୟ ଜଣାପଡ଼େ । କିନ୍ତୁ ଏହା ଯେଉଁ ପୂର୍ବ ଧାରଣା ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ତାହାଠାରୁ ଅଧିକ ଶକ୍ତିଶାଳୀ ନୁହେଁ । ବସ୍ତୁତଃ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଘଟଣାର ଯେ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ କାରଣ ଅଛି, ଏହି ଧାରଣା ଉପଯୋଗୀ ହେଲେହେଁ ନିଃସନ୍ଦେହରେ ପ୍ରମାଣିତ ହୋଇପାରିବ ନାହିଁ ଓ ଏପରିକି ଯଦି ବି ପ୍ରମାଣିତ ହୋଇପାରେ ତେବେ ବିକାଶର ଅନ୍ତ ଭାଗରେ ଏ କଥା ସ୍ପଷ୍ଟ ହେବ ଯେ ଆଜି ଯାହା ନବୀନ ତାହା ପ୍ରଥମେ ନଥିଲା । ଭବିଷ୍ୟତରେ ଯାହା ଘଟିବ ସେ ସବୁ ଘଟଣାର ସନ୍ଦର୍ଭରେ ନବୀନତା ଓ ଅନିଶ୍ଚିତତାର ପ୍ରମାଣ ମିଳିପାରିବ ଓ ଯେଉଁସବୁ କାରଣ ଥିଲା ତାହାର ଭିତ୍ତିରେ ଏହା କହିହେବ ନାହିଁ । ଅତଏବ ଏହି ନିଷ୍ପତ୍ତି ସର୍ବଥା ଅସଙ୍ଗତ ନୁହେଁ ଯେ ଭବିଷ୍ୟତ, କେବଳ ଆଦ୍ୟ ଓ ପୂର୍ଣ୍ଣ ସତ୍ୟରୁ ଉତ୍ପନ୍ନ ଅଟେ । ଏହାର ବିପରୀତ ଏହା ମଧ୍ୟ ହୋଇପାରେ ଯେ ସତ୍ୟ ସ୍ୱୟଂ ପୂର୍ଣ୍ଣ ନୁହେଁ । ସୃଷ୍ଟିର ଆରମ୍ଭରେ ନବୀନତା ଯେ କେବଳ ଥରକ ପାଇଁ ଘଟିଥିଲା ଏହା ନୁହେ, ବରଂ ଏହା ବିବର୍ତ୍ତନର ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ବାରମ୍ବାର ଉଦ୍‌ଭୂତ ହୁଏ । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ନବୀନତାର ପ୍ରଥମ ଝଲକ ପରି ଯେଉଁ ନବୀନତା ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ଆସିଲା ତାହା ସେହିପରି ନୂତନ । ବିଶ୍ୱସୃଷ୍ଟି ଏକ ବନ୍ଦ ଡ଼ବା ପରି ନୁହେଁ । ଏହାର ମୁଖ ଉନ୍ମୁକ୍ତ ଥାଏ । ଯେଉଁ ପାଟରେ "ଭବିଷ୍ୟତ" ଲେଖାଯାଇଥାଏ ସେହି ପାଖଟି ଖୋଲାଥାଏ । ଉଇଲସ୍ୱମ୍

କେମଫ୍‌ଙ୍କ ଭାଷାରେ ଏହି ବସ୍ତୁ ଏପରି ଏକ ବସ୍ତୁ ଯାହାର ଡ଼ାଙ୍କୁଣୀ ଖୋଲିଥାଏ ଓ ଯେଉଁଥିରେ ଉତ୍ପତ୍ତିର ପୁସ୍ତକ ଏବେ ବି ଲେଖା ଚାଲିଛି ।

ବାସ୍ତବତା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଦୃଷ୍ଟିରେ ସେଥିରେ ନବୀନତା ବା ନବ ସମ୍ଭାବନା ସମ୍ବନ୍ଧୀ ମତ ଭଲ ଭାବରେ ଅଛି—ଶୈକ୍ଷଣିକ ପରିଣାମରେ ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟ-ଭାବରେ ଜଣାପଡ଼େ । ନବୀନତା ଏକ ବାସ୍ତବ ତଥ୍ୟ ଅଟେ – ଏହି ଧାରଣାକୁ ଆଶ୍ରୟ କରି ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ଆନ୍ଦୋଳନ ଆଗେଇ ଚାଲିଅଛି । ସ୍ୱଭାବତଃ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀଗଣ ଯେତେବେଳେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ କବିତା ବା ଗଦ୍ୟ, ଚିତ୍ରକଳା ବା ସଙ୍ଗୀତରେ ସୃଷ୍ଟିଶୀଳ ହେବାପାଇଁ ପ୍ରୋତ୍ସାହନ କରନ୍ତି ସେତେବେଳେ ଏମାନଙ୍କର ଏହି ବିଶ୍ୱାସ ଥାଏ ଯେ ବାଳକମାନଙ୍କର ରଚନା ଓ କୃତିରେ ମୌଳିକତା ଅଛି ଓ ଏହା କୌଣସି ଆଦି ସତ୍ୟର ନକଲ ନୁହେଁ । କଳା ଶିକ୍ଷାରେ ଯେପରି ବିଦ୍ୟାଳୟ ସଂଲଗ୍ନ କାରଖାନାରେ ଅଥବା ଗାଣିତାନ୍ତ୍ରିକ ସମସ୍ୟାବଳୀ ଶିକ୍ଷାରେ ମଧ୍ୟ ସେହିପରି ସେମାନେ ସୃଜନଶୀଳତାର ପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ସର୍ବଦା ଯୋଜନା ପ୍ରସ୍ତୁତ କରନ୍ତି । ଅଧିକନ୍ତୁ ସାମାଜିକ ବିଜ୍ଞାନ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ କୌଣସି ବିବାଦୀୟ ପ୍ରସଙ୍ଗ ଯେତେବେଳେ ଆରମ୍ଭ କରନ୍ତି, ସେତେବେଳେ ସେମାନେ ବିବେଚନା କରନ୍ତି ଯେ ଏସବୁ ପ୍ରସଙ୍ଗ ବିବାଦୀୟ, କାରଣ ସେ ସବୁର ସମାଧାନ କିମ୍ବା ପରିଣାମ ବାସ୍ତବରେ ସଂଶୟାତ୍ମକ । ପ୍ରସଙ୍ଗଗୁଡ଼ିକ ବିବାଦୀୟ ଏହି କାରଣରୁ ହୁଏ ନାହିଁ ଯେ ପ୍ରୌଢ଼-ସମାଜ ଓ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଗଣ ସତ୍ୟକୁ ବୁଝିପାରୁନାହାନ୍ତି, ଯେଉଁ ସତ୍ୟ କେବଳ ଆବିଷ୍କାର ଅପେକ୍ଷାରେ ଥାଏ । ସେମାନେ ଯଥାର୍ଥରେ ଏପରି ବୁଝନ୍ତି ଯେ ବିଜ୍ଞାନ ବା ଅନୁଭବର ଅନେକ ଏପରି କ୍ଷେତ୍ର ଅଛି, ଯାହା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବାଳକମାନଙ୍କର କୌଣସି ଅସୁବିଧା ହୋଇପାରେ ଓ ଯାହାର ଉତ୍ତର ଆଜି ଦିଆଯାଇପାରୁ ନାହିଁ । (୧୩) ଫଳତଃ ଅତୀତ ବା ଭବିଷ୍ୟତର ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକର ନିଦାନ କେବଳ ବତାଇ ଦେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଛାତ୍ରଛାତ୍ରୀ ମାନଙ୍କ ମତରେ ସମସ୍ୟା ସମାଧାନ ମନୋବୃତ୍ତି ଉତ୍ପନ୍ନ କରିବା ଅଧିକ ଲାଭ ଦାୟକ, ଯାହା ଫଳରେ ସେମାନେ ନିଜର ଭବିଷ୍ୟତ ସମସ୍ୟାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହୋଇପାରିବେ ।

ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷା ଶାସ୍ତ୍ରୀମାନଙ୍କର ଶୈକ୍ଷଣିକ ବିଚାରଧାରା 'ଅନିତ୍ୟତା' ଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ହୁଏ, ସେମାନେ ଅଧିକ ବିଶ୍ୱାସ ଓ କ୍ଷମତା ସହିତ ପଢାନ୍ତି । ସେମାନେ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ସମସ୍ୟାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ଦିଅନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ବହୁଧା ସେ ସବୁର ସମାଧାନ ସ୍ୱୟଂ କହି ଦିଅନ୍ତି, କାରଣ ସେମାନେ ଆଦ୍ୟତା ଉପରେ ନିର୍ଭରକରୁଥିବା ହେତୁରୁ ନିଜେ ଏସବୁ

(୧୩) ଏହି ମତବାଦର ସମାଲୋଚନା ପାଇଁ Isaac L. Kandel, The Cult of Uncertainty (The Macmillan Company, New York, 1943) ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଜ୍ଞାନର ଅଧିକାଂଶ ବୋଲି ବିଶ୍ବାସ କରନ୍ତି । ଶିକ୍ଷା ଓ ଉଦ୍ଭିଦଜୀବନ ମଧ୍ୟରେ ସାଦୃଶ୍ୟ ଯେ ଅଛି ଏହି ଧାରଣା ଉପରେ ଅନେକ ସମୟରେ ସେମାନଙ୍କର ଆତ୍ମ-ବିଶ୍ୱାସ କାମ କରେ । ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଶିଶୁ, ବୃକ୍ଷର ବୃଦ୍ଧି ସଙ୍ଗେ ଓ ବିଦ୍ୟାଳୟ, ଉଦ୍ୟାନ ସଙ୍ଗେ ତୁଳନୀୟ । ଏହି ଉପମା ଜର୍ମାନ୍‌ର ଫ୍ରୋବେଲ୍ ଗାର୍ଡେନ ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରରେ ମୁଖ୍ୟତଃ ପ୍ରଚଳିତ ହୋଇ ଆସୁଅଛି । ଯେପରି ପୂର୍ଣ୍ଣ ବୃକ୍ଷରେ ଫଳଫୁଟି ପରେ ଶେଷରେ ମଞ୍ଜି ହୁଏ ଠିକ୍ ସେହିପରି ବାଳକର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ସମସ୍ତ ଶକ୍ତି ଓ ସମ୍ଭାବନା ପୂର୍ଣ୍ଣବୟସ୍କ ବ୍ୟକ୍ତିର ବିକାଶ ଲାଭ କରେ । ବୃକ୍ଷର ବୃଦ୍ଧି ଓ ଶିଶୁର ବୃଦ୍ଧି ଏହି ସୀମା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ହୋଇ ପାରିବ, ଯାହାକି ବୀଜ ମଧ୍ୟରେ ସୁପ୍ତ ଥାଏ । ଅତଏବ ଯାହା ପ୍ରଥମରୁ ଥାଏ; କିନ୍ତୁ ସୁପ୍ତ ହୋଇଥାଏ ତାହା ତାର ଉଦ୍ଭବ ଓ ବିକାଶକରିବା ହିଁ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରକ୍ରିୟା ଅଟେ । ଶିକ୍ଷା ଶିଶୁକୁ ଏପରି ଶକ୍ତି ଦେଇପାରିବ ନାହିଁ, ଯାହା ସେ ଶିଶୁଠାରେ ନଥିଲା । ଶିକ୍ଷା କେବଳ ତାହାର ବିକାଶ କରିପାରିବ ଯାହା ଶିଶୁଠାରେ ଅଛି । ଏଥିପାଇଁ ଶିକ୍ଷା ଶବ୍ଦ ଲାଟିନ୍ ଶବ୍ଦ 'ଏଡୁକେୟର' (e-ducere)ରୁ ନିଷ୍ପନ୍ନ ହୋଇଅଛି ଓ ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ବିକାଶକରିବା, ଆଗେଇନେବା । ଯାହା ସମ୍ଭାବିତ, ଶିକ୍ଷା ତାକୁ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ବା ପ୍ରକଟିତ କରେ ।

ଶିକ୍ଷା-ବିକାଶର ଏହି ବିଶ୍ୱାସଧାରା ପରିବେଶର ପ୍ରଭାବ ପ୍ରତି ଉଦାସୀନ ଜଣାପଡ଼େ । କିନ୍ତୁ ଏ ପ୍ରକାର ଅର୍ଥ ଅଭିପ୍ରେତ ନୁହେଁ । ପରିବେଶ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ନ ଦିଆଗଲେ ଏହା ଉଭୟ ଶିଶୁ ଏବଂ ବୃକ୍ଷର ସର୍ବୋତ୍ତମ ସମ୍ଭାବନାକୁ ଅବରୁଦ୍ଧ କରିପାରେ । ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ଫଳ ପାଇବା ପାଇଁ ଉଦ୍ୟାନର ମାଳି ବଗିଚାରେ ଯତ୍ନକରେ, ଖତ ଦିଏ ଓ ଗଛ ଲଗାଇ ପରିଚିହ୍ନିଏ । ଠିକ୍ ସେହିପରି ପିତାମାତା ଓ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ପରିଶ୍ରମ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଯଦି ସେମାନେ ମନୁଷ୍ୟତାର ସଦ୍‌ଗୁଣର ବିକାଶ ଶିଶୁଠାରେ କରିବାକୁ ଚାହାଁନ୍ତି । ଶିକ୍ଷକ ପ୍ରଶିକ୍ଷଣରେ ମଧ୍ୟ ଏହାହିଁ ସତ୍ୟ । ଶିକ୍ଷକ ଜନ୍ମରୁ ଶିକ୍ଷକ ହେବାର ସଦ୍‌ଗୁଣ ନେଇ ଜନ୍ମ ଗ୍ରହଣ କରିଥାନ୍ତି ବା ସେ ସେଥିପାଇଁ ଟ୍ରେନିଂନେଇ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହୋଇଥାନ୍ତି, ଯାହାହେଉ ପଛକେ ଶିକ୍ଷା ସାହିତ୍ୟର ଅଧ୍ୟୟନ ତାଙ୍କ ପ୍ରତିଭାର ପୂର୍ଣ୍ଣ ବିକାଶ ପାଇଁ ଆବଶ୍ୟକ ହୁଏ ।

ବାଳକର ପ୍ରତ୍ୟେକ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ ଯେ କୌଣସି ଆଦ୍ୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ପରିପ୍ରକାଶ ଅଟେ, ଏପରି ଦୃଷ୍ଟି ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ନିର୍ଭୁଲ ନୁହେଁ । ଏହାଦ୍ୱାରା ତାହାର ଅବାଞ୍ଛିତତା ଉପରେ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ସମ୍ଭବତଃ ଦିଆଯାଉଛି । ଅତଏବ ଏପରି ମାନଦଣ୍ଡ ଆବଶ୍ୟକ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଏହାର ସମୁଚିତ ବିକାଶର ଯଥାର୍ଥ ମାପ କରାଯାଇପାରେ । ସ୍ୱଭାବତଃ ଏହା ତାହାର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ବିକାଶ ସ୍ଥିତିରେ ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରେ । ଶିକ୍ଷାର ସଂସ୍କୃତ ଯୁଗ ଓ ପୁନରାବୃତ୍ତି ସିଦ୍ଧାନ୍ତଦ୍ୱାରା ସମ୍ଭବତଃ ବାଳକର ଏହି ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ବିକାଶ କ୍ରିୟାକୁ ଭଲଭାବରେ ବୁଝିହେବ । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଏହା କ୍ରୋକଟ୍‌ଯାଏ ଯେ ଗୋଷ୍ଠୀର

ଇତିହାସରେ ସଂସ୍କୃତିର ସ୍ତର ଅଛି ଓ ସେହିସବୁ ସ୍ତର ମଧ୍ୟ ଦେଇ ଶିଶୁ ଗତିକରିବା ଦ୍ୱାରା ସେ ଜୀବନ ପ୍ରତି ଅଭ୍ୟନୁକୂଳିତ ହୁଏ । ସେ ପ୍ରଥମେ ଯାଯାବର, ତାପରେ କୃଷକ ଓ ପରେ ଔଦ୍ୟୋଗିକ ଯୁଗର ସଂସ୍କୃତି ଶିକ୍ଷା କରେ । ଏସବୁକୁ ନିଜ ଜୀବନରେ ପୁନରାବୃତ୍ତିକରି ଶିଶୁ ମୋଟାମୋଟି ବର୍ବର ଅବସ୍ଥାରୁ ସଭ୍ୟ ଅବସ୍ଥାକୁ ପ୍ରଗତି କରେ । ବିକାଶର ଏହି ଧାରା ଗୋଟିଏ ଆକସ୍ମିକ ଘଟଣାର ସୂଚନା ନୁହେଁ । କାରଣ ଏହା ବିଶ୍ୱ-ଇତିହାସର ଯଥାର୍ଥ କାହାଣୀ ଅଟେ । ଇତିହାସର ବିକାଶ ଏପରି ଭାବରେ ହୋଇଅଛି, ଇତିହାସ ଯଦି ଭଗବତ୍ ଇଚ୍ଛାର ପ୍ରକଟୀକରଣ ନୁହେ ତେବେ ଆଉ କ'ଣ ହୋଇପାରେ ? ଏହି ବିଶ୍ୱମଞ୍ଚ ଉପରେ ପ୍ରକୃତ ଆପଣାର ଯଥାର୍ଥ ସ୍ୱରୂପର ଯେଉଁ ଅଭିନୟ କରୁଅଛି ତାହା ଇତିହାସ ଅଟେ ।

ବ୍ୟଷ୍ଟି ଓ ସମଷ୍ଟି

ଗୋଟିଏ ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ ବିଶ୍ୱ ଏକ ନୂତନ ସ୍ତରରେ ବିକାଶଶୀଳ କିମ୍ବା ଅନ୍ୟ ଗୋଟିଏ ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ ବିଶ୍ୱର ବିକାଶ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ଆଦ୍ୟ ପରିକଳ୍ପନା ଅନୁଯାୟୀ ଚାଲିଛି । ଏହି ଦୁଇ ବିଷୟ ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ହେଲେହେଁ ବାସ୍ତବତାର ଦୁଇଟି ମୌଳିକ ଲକ୍ଷଣ ଉପରେ ଦୃଷ୍ଟି ଦେବାର ଆବଶ୍ୟକତା ପଡ଼ୁଛି ଓ ଏହି ଲକ୍ଷଣଦ୍ୱାରା ହିଁ ଶିକ୍ଷା ଲକ୍ଷ୍ୟ ପରିଚାଳିତ ହେବା ଉଚିତ । ବ୍ୟଷ୍ଟି ଓ ସମଷ୍ଟି ହେଉଛି ସେହି ଦୁଇ ଲକ୍ଷଣ । ଏଥିରେ ସମସ୍ୟା ହେଉଛି ଯେ ଅଂଶ ଓ ସମଷ୍ଟି ମଧ୍ୟରେ କି ସମ୍ପର୍କ ଅଛି । ଦାର୍ଶନିକ ପ୍ଲେଟୋଙ୍କ ଭାଷାରେ ଏହା "ଏକ ଓ ଅନେକ" ର ପ୍ରଶ୍ନ ଅଟେ ।

ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ବହୁବିଧ ମନୁଷ୍ୟ, ବସ୍ତୁ ଓ ଘଟଣା ଘେରି ରହିଅଛି—ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରାଗଲେ ଏ ବିଷୟକୁ ହୃଦୟଙ୍ଗମ କରିବା ପାଇଁ କୌଣସି ବିଶେଷ ତର୍କ ବା ବିବାଦର ଆବଶ୍ୟକତା ନାହିଁ । ଏହା ମଧ୍ୟ କୁହାଯାଇପାରେ ଯେ ଏହି ବିଭିନ୍ନତା ହିଁ ଜୀବନର ଏକ ସ୍ପଷ୍ଟ ଲକ୍ଷଣ ଅଟେ । ଅଧିକ ପ୍ରମାଣ ପାଇଁ ବୈଜ୍ଞାନିକମାନଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ଅନ୍ୟ କାହା ପାଖକୁ ଯିବା ଦରକାର ନାହିଁ । ପଦାର୍ଥ ବିଜ୍ଞାନବିତ୍ଙ୍କଠାରୁ ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ଭୌତିକ ଜଗତର ଘଟଣାବଳୀର ବିବିଧତା ଓ ଅନେକତା ଅଛି । ପ୍ରାଣୀ-ବିଜ୍ଞାନୀଙ୍କଠାରୁ ବହୁବିଧ ଜୀବନର ତାଲିକା ମିଳେ । ଶିକ୍ଷା ମନୋବିଜ୍ଞାନୀ ବୌଦ୍ଧିକ ଶକ୍ତି ଓ ଆବେଗିକ ପ୍ରକାଶରେ ଶିଶୁ ଓ ପ୍ରୌଢ଼ଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ କିପରି ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଛି ତାହାର ଏକ ଭିନ୍ନ ଭେଣ୍ଡାର ବା ତାଲିକା ଦିଅନ୍ତି । ଠିକ୍ ଏହିପ୍ରକାର ଉଦାହରଣ ସମାଜ ଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କଠାରୁ ମିଳେ ଯେ ବିଭିନ୍ନ ସମାଜର ଚାଲି ଚଳନ ଭିନ୍ନ ଭିନ୍ନ । ଏହି ଭେଦ ଓ ଅନେକତ୍ୱ ଏଥିଯୋଗୁଁ ଜଣାଯାଏ ଯେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ନୂତନ ବିକାଶର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଆଦିକାଳରୁ ବିଶ୍ୱରେ ପ୍ରଚଳିତ ଅଛି ।

ଏହିସବୁ ବିଭେଦକୁ ପୃଥକ୍ ଭାବରେ ବିଚାର କରାଗଲେ ଏହା କ୍ଷତିକାରକ ନୁହେଁ । କିନ୍ତୁ ଏସବୁକୁ ଏକତ୍ର କରାଗଲେ—କାରଣ ଏସବୁ ପରସ୍ପରଠାରୁ ପୃଥକ୍ ହୋଇ ରହିପାରିବେ ନାହିଁ—ଏ ସବୁ ବିଭେଦ, ବିଶେଷକରି ଯେଉଁସବୁ ବିଭେଦ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଓ ସାମାଜିକ, ସେଥିରୁ ନାନା ସମସ୍ୟା ଜାତ ହୁଏ । ପରସ୍ପର ମଧ୍ୟରେ ସର୍ବଦା ଅନୁପୂରକ ବା ପରିପୂରକ ହେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଗୋଟିଏ ଅନ୍ୟର ଅନେକ ସମୟରେ ବିରୋଧୀ ହୋଇଯାଏ । ଶିକ୍ଷା ଦୃଷ୍ଟିରୁ କ'ଣ ସର୍ବୋତ୍ତମ, ଏ ବିଷୟରେ ବିରୁଦ୍ଧତା ଅନେକ ସମୟରେ ପିତାମାତା ଓ ବାଳକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ, ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଓ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଦେଖାଯାଏ । ବିଭିନ୍ନ ଦଳର ଯଥା : ବାଣିଜ୍ୟିକ ବା ଶ୍ରମିକଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ହିତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ମଧ୍ୟ ବିରୋଧ ଆସେ । ଏସବୁ ହିଁ କ'ଣ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ? କାରଣ ବାସ୍ତବତାର ପ୍ରକୃତି ବିଚିତ୍ର । କିମ୍ବା ଏକତ୍ୱ ବା ସମନ୍ୱୟ କ'ଣ ଚରମ ବାସ୍ତବତାର ସାଧାରଣ ଲକ୍ଷଣ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଏ ସବୁ ବିରୋଧାଭାସର ମିଳନ କରାଯାଇ ପାରିବ ?

ଚରମବାଦୀଙ୍କ ମତ ଏହି ଯେ ବିଶ୍ୱରେ ଏକ ଅନ୍ତିମ ଏକତ୍ୱ ଅଛି, ଯାହାର ଅନ୍ତର୍ଗତ ହୋଇଅଛି ଜୀବନର ଅନେକତ୍ୱ, (୧୪) ଭେଦ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ତ ରହିଛି, କିନ୍ତୁ ଏହି ଭେଦ ଏକତ୍ୱର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ବା ଏହାର ଆକସ୍ମିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ଉଚ୍ଚତା, ଓଜନ, ମାନସିକ କ୍ଷମତା, ଲିଙ୍ଗ ଆଦିରେ ପିଲାମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଭେଦ ରହିଛି, ତେବେ ପୁଣି ଏସବୁ ବାଲ୍ୟାବସ୍ଥାର ଅଂଶ ଅଟେ । ଏହିପରି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ବାଲ୍ୟାବସ୍ଥା ହେଉଛି ଏକ ବ୍ୟାପକ ଓ ସାର୍ବଜନୀନ କଳ୍ପନା, ଯାହା ଏହିସବୁ ଅନେକର ସମଷ୍ଟି ମାତ୍ର । ଏଥିରେ ଅନେକତ୍ୱ ମଧ୍ୟରେ ଏକତ୍ୱର ପ୍ରମାଣ ମିଳେ । ବାଲ୍ୟାବସ୍ଥା ମଧ୍ୟ ମାନବତା, ଏହି ବୃହତ୍ତର ଏକତ୍ୱର ଅଂଶ । ମାନବତା ମଧ୍ୟ କୌଣସି ଅନ୍ୟ ବ୍ୟାପକ ଏକତ୍ୱର ଅଂଶ ଅଟେ । ଏକତ୍ୱର ଏହି କ୍ରମ ସେହି ସଂପୂର୍ଣ୍ଣତା, ସମଷ୍ଟିରେ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହୋଇଯାଏ, ଯେଉଁଠି ସମସ୍ତ ଏକତ୍ୱ ମିଶି ସେହି ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣର ନିର୍ମାଣ କରେ ଓ ଯେଉଁଠି ପୂର୍ଣ୍ଣ ସମନ୍ୱୟ ରହିଛି ।

କେତେକ ଲୋକ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ସମଷ୍ଟିର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ବ୍ୟଷ୍ଟିର ଧାରଣା ଆସିବା ପୂର୍ବରୁ ଥିଲା । ଅତଏବ ବ୍ୟଷ୍ଟି ଅପେକ୍ଷା ସମଷ୍ଟି ଯେ ବାସ୍ତବତାର ଏକ ସାଧାରଣ ଲକ୍ଷଣ, ଏହା କହିବା ଅଧିକ ସତ୍ୟ ହେବ । ସୁତରାଂ ସମଷ୍ଟି ହେଉଛି ବିଶ୍ୱର ଆଦ୍ୟ ଗୁଣ । ଏହା ମନୁଷ୍ୟ ମନରୁ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୋଇନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଏହାର ଆବିଷ୍କାର ମନୁଷ୍ୟ କରିଅଛି । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ଏହି ଯେ ଆଦର୍ଶ ଭାବରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ପ୍ରଥମେ ଥିଲା ଓ ତାପରେ ଇଟା ଚୂନରେ ତିଆରି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସ୍ଥାନ ଲାଭକଲା । ଠିକ୍ ଏହି ପ୍ରକାରରେ

(୧୪) ଏ ବିଷୟରେ ପରବର୍ତ୍ତୀ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ ଅଷ୍ଟମ ଅଧ୍ୟାୟରେ 'ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଆଦର୍ଶଗତ ବିଭାବ' ଶୀର୍ଷକ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ଆଲୋଚନା କରାଯାଇଅଛି ।

ଶିକ୍ଷକ ପ୍ରଶିକ୍ଷଣ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଆଦର୍ଶ ପ୍ରଥମେ ଜନ୍ମ ନେଲା ଓ ତତ୍ପରେ ଏହି ଆଦର୍ଶର ଅନୁରୂପ ପ୍ରଶିକ୍ଷଣ-ବିଦ୍ୟାଳୟର ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରାଗଲା । ଅଶୁଦ୍ଧ ପର କୌଣସି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଦୁର୍ଘଟଣା ଯଦି ହୁଏ, ତେବେ ଏହା ଫଳରେ ସମସ୍ତ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଧୂଳିସାତ୍ ହୋଇଯିବ । ତଥାପି ବିଦ୍ୟାଳୟର ଆଦର୍ଶ ନିଶ୍ଚିତ ରହିବ ଓ ତଦନୁସାରେ ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକର ନିର୍ମାଣ ମାନବର ନିଷ୍ଠା ଶକ୍ତିଦ୍ୱାରା ସମ୍ଭବ ହେବ ।

ସମଷ୍ଟି ସପକ୍ଷରେ ଏହିସବୁ ଯୁକ୍ତିର ସମାଲୋଚନା କରିବା ପୂର୍ବରୁ ଏହାର ଶିକ୍ଷାଗତ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ବିଚାର ସ୍ପଷ୍ଟ ହେବା ଉଚିତ । ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନରେ ସମଷ୍ଟିର ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦିଆଯାଏ, ସେଥିରେ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେବ ଯେ ମାନବ ପ୍ରକୃତିର ଯାହା ସାଧାରଣ ବା ମୌଳିକ ଗୁଣ ତାହା ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେବା । ଦିଶ, ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟକୁ ଅବହେଳା କରାଯାଏ ନାହିଁ ସତ, କିନ୍ତୁ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଏକ ଗୌଣ ସ୍ଥାନ ଲାଭ କରେ । କୌଣସି ବିଶେଷ ବାତାବରଣ ପ୍ରତି ଅଭ୍ୟନୁକୂଳ କରିବାପାଇଁ ଶିକ୍ଷାଦେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଯଦି ଶିକ୍ଷା ଏକ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସଙ୍କୁଚିତ ଲକ୍ଷ୍ୟର ସାଧନ କରେ ତେବେ ସେମାନଙ୍କୁ ଯେ କୌଣସି ବାତାବରଣ ବା ଯୁଗ ପାଇଁ ଅଭ୍ୟନୁକୂଳ ହେବା ଦିଗରେ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଆଧାର କରି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ନିର୍ବାଚିତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଅପେକ୍ଷା ଏକ ପୂର୍ବ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସମସ୍ତଙ୍କ ଉପରେ ପ୍ରୟୋଗ କରାଯିବ, ସୁତରାଂ ଏହି ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ନିଜ ସଂସ୍କୃତିର ବରେଣ୍ୟ ଗ୍ରନ୍ଥ, ଯାହାର ସାର୍ବଜନୀନ ମୂଲ୍ୟ ସମସ୍ତ ଦେଶରେ ଲୋକମାନଙ୍କର ସ୍ୱୀକୃତି ଲାଭ କରିଛି, ସେସବୁ ମୁଖ୍ୟତଃ ସ୍ଥାନ ପାଇବ । ଫଳରେ ପରିଶେଷରେ ଶିକ୍ଷାରେ ନୂତନ ପରୀକ୍ଷା ବା ପ୍ରୟୋଗ ସମ୍ଭବତଃ କେବଳ ବାଜେ କଥା ବୋଲି ସନ୍ଦେହ କରାଯିବ । କାରଣ ସେସବୁ କିଛି ପୂର୍ବାବଧାରିତ ସାର୍ବଜନୀନ ଚିନ୍ତାର ଏକ ଆକସ୍ମିକ ଅଂଶ ଅଟେ ।

ଯେତେଦୂର ଚରିତ୍ରକର୍ଷିକ ହୋଇପାରନ୍ତି, ସମଷ୍ଟି ବା ସାର୍ବଜନୀନ ଭାବନା ସଂବୋଧ (Concepts) ମାତ୍ର, ଅଥଚ ବ୍ୟଷ୍ଟି ବା ବ୍ୟକ୍ତି ପ୍ରତିବୋଧ (Percept) ଅଟେ । ସଂବୋଧ ଏତେଦୂର ଅମୂର୍ତ୍ତ ଓ ପ୍ରତିବୋଧ ଏତେଦୂର ମୂର୍ତ୍ତ ହୋଇଥିବାରୁ ଏହା କୌଣସି ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟର କଥା ନୁହେଁ ଯେ ସର୍ବସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀବିଶେଷଙ୍କ ସହିତ ବା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଙ୍କ ସହିତ କାରବାର କରାଗଲା ବେଳେ ବାସ୍ତବତାର ବୋଧ ଅଧିକ ହେବ । ଫଳତଃ ସମଷ୍ଟି ଅପେକ୍ଷା ବ୍ୟଷ୍ଟି ତଥା ସମନ୍ୱୟ ଅପେକ୍ଷା ବିରୋଧକୁ ବାସ୍ତବତାର ବ୍ୟାପକ ଲକ୍ଷଣ ଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରିବାର ଅନେକଙ୍କର ଝୁଙ୍କ ଦେଖାଯାଇଥାଏ । ବାସ୍ତବତାର ଏହି ସ୍ୱରୂପ ଅପ୍ରିୟ ହୋଇ ପାରନ୍ତି ସେମାନେ ଏଥିରେ ଦୁଃଖ ପ୍ରକାଶ କରନ୍ତି ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହୋଇ ରହନ୍ତି ଯେ ଏହା ଏକ ଶୁଭ ଚିହ୍ନ, କାରଣ ସେମାନେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିର ନବୀନତା ଓ ବିରୋଧର ଅନିଶ୍ଚିତତା ଜୀବନକୁ ରସମୟ କରେ । ଏ ପ୍ରକାର ବିଶ୍ୱର

ପରିକଳ୍ପନାରେ ବହୁତ୍ୱବାଦର ଯେଉଁ ବହୁବିଧ ବିଭିନ୍ନତା ଥାଏ, ଏହା ଯୋଗୁଁ ବ୍ୟକ୍ତିର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପ୍ରକାଶରେ ଉନ୍‌ମୁକ୍ତ ସୁଯୋଗ ଦିଆଯାଏ ।

ପୁନଶ୍ଚ, ମଧ୍ୟଯୁଗକାଳୀନ ନାମରୂପବାଦୀଙ୍କ(nominalist)ପରି କେତେକ ଲୋକ ଚିନ୍ତାକରନ୍ତି ଯେ 'ସମଷ୍ଟି' ବିଭିନ୍ନ ପଦାର୍ଥ ଶ୍ରେଣୀର ଶବ୍ଦ ବା ନାମ ମାତ୍ର । ଅନ୍ୟ କେତେକ ଲୋକ, ସମଷ୍ଟିର ଗୁରୁତ୍ୱ ପ୍ରତି ଅବହିତ ରହି ଏହାକୁ ମାନବୀୟ ଅନୁଭବର ସାଂଖ୍ୟିକ ସାରାଂଶ ଓ ବ୍ୟଷ୍ଟି ଅନୁଭବର ତଥ୍ୟ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ସମଷ୍ଟିର କଳ୍ପନା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବସ୍ତୁ, ବ୍ୟକ୍ତି କିମ୍ବା ଘଟଣା, ଯାହା କି ଅନୁଭୂତ ହେବ—ସେ ସବୁର ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟକୁ ଲୋପ କରେ ନାହିଁ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଏହି କାରଣରୁ ବାଳକ ବିଶେଷର ଅଧ୍ୟୟନକୁ ଯେ ଅସମ୍ଭବ କରେ ତାହା ନୁହେଁ । ବାଳକର ଶୈଶବାବସ୍ଥା ସହିତ ସମ୍ପର୍କ କିମ୍ବା ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ବାସ୍ତବତା ସହିତ ସମ୍ପର୍କ ଅର୍ଥାତ୍ ସମସ୍ତ ସମ୍ପର୍କ-ସମଷ୍ଟିର ଅଧ୍ୟୟନ ଏହା ସହିତ ହୋଇପାରେ । ଯେଉଁ ବାସ୍ତବତା ଆଦ୍ୟକାଳରୁ ଅଛି ସେ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅନ୍ତିମ ବାକ୍ୟ ହେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ, ଯାହା କି ଶିକ୍ଷାକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରେ, ସମଷ୍ଟିର କଳ୍ପନା କେବଳ ସେହି ବିଶ୍ୱର ବିନ୍ଦୁର କାର୍ଯ୍ୟ କରେ, ଯାହାଠାରୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ସେଥିରେ ଜଡ଼ିତ ଭବିଷ୍ୟତର ବିଶୃଙ୍ଖଳା ତଥା ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଅପୂର୍ବ ଅନୁଭବ ସହିତ ଯତ୍ନ କରିପାରିବା ।

ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ରଚିତ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନ, ଶିକ୍ଷା-ବ୍ୟବସ୍ଥା ଉପରେ ଏହାର ନିଜର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଛାପ ପକାଇବ । ବିଦ୍ୟାଳୟ ଯେ ଶିଶୁପାଇଁ ଏକ ଗ୍ରୀଷ୍ମ ହେଉ, ଯେଉଁଥିରେ ସବୁ ଶିଶୁ ଏକ ପ୍ରକାର ହୋଇଯିବେ, ଏହା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏହି ଦର୍ଶନରେ ଏପରି ଶିକ୍ଷାର ପରିକଳ୍ପନା କରାଯାଏ ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଓ ପାଠଦାନ ପ୍ରଣାଳୀ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ବ୍ୟକ୍ତିଅଭିମୁଖୀ ହୋଇପାରିବ । ଶିଶୁର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅନୁଭବ, ବରଂ ତାର ସାଧାରଣ ବିବେକ ନୁହେଁ, ଶିକ୍ଷାବିଧିର ମାନଦଣ୍ଡ ହେବ, କୌଣସି ବିଶିଷ୍ଟ ରାଜନୈତିକ ଆର୍ଥିକ ସମାଜକୁ ଓ କୌଣସି ବିଶିଷ୍ଟ ଦେଶକୁ ଓ ଇତିହାସର କୌଣସି ବିଶିଷ୍ଟ ଯୁଗକୁ ଆଖିଆଗରେ ରଖି ଶିକ୍ଷାର ମୂଳନୀତିଗୁଡ଼ିକୁ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ କରାଯିବ । (୧୬) ଏହା ଅବଶ୍ୟ ସତ୍ୟ ଯେ ଶିଶୁ ଆପଣାର ବାତାବରଣର ଅନ୍ତର୍ବିରୋଧଗୁଡ଼ିକୁ ନିଜ ଅନୁଭବର କୌଣସି ଏକ ସମଗ୍ର ଓ ବୃହତ୍ତର ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ସମାଧାନ କରିବାପାଇଁ ଯତ୍ନ କରିବ, ସେ ସମନ୍ୱୟ ସାଧନ ପାଇଁ ମଧ୍ୟ ଚେଷ୍ଟାକରିବ । କିନ୍ତୁ ଏହି ସମନ୍ୱୟ, ଏକ ପ୍ରାରମ୍ଭ ବିନ୍ଦୁ ନ ହୋଇ ତାର ପ୍ରୟାସର ଫଳ ହେବ ।

କାଳ---ସସୀମ ଓ ଅସୀମ

ବାସ୍ତବତାର ସାଧାରଣ ଲକ୍ଷଣ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆଲୋଚନା କରିବା ସମୟରେ କାଳର ସୀମାର ପ୍ରଶ୍ନ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ବା ପରୋକ୍ଷ ଭାବରେ ଅନେକ ଥର ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ

ସମ୍ମୁଖକୁ ଆସିଅଛୁ । ସମୟର ପ୍ରଶ୍ନ ଏଇଥିପାଇଁ ଉଠିଛି ଯେ ଏହାର ଗୁପ୍ତ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନ ଉପରେ ପଡ଼େ, କାରଣ ପରିବର୍ତ୍ତନ ପାଇଁ ଓ ନବୀନତା ପାଇଁ କାଳର ଆବଶ୍ୟକତା ରହିଛି । ଅଥବା ଏହି ପରିବର୍ତ୍ତନକୁ କାଳର ସୀମା ବାହାରେ ଅର୍ଥାତ୍ ଚିରନ୍ତନ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ । କେତେକ ଶିକ୍ଷା ଦାର୍ଶନିକ ବାସ୍ତବତାର ଏହି ସବୁ ଲକ୍ଷଣରେ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । କାରଣ ସେମାନଙ୍କ ଉପରେ ସମୟର ପ୍ରଭାବ ପଡ଼େ ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ସମୟର କ୍ଷଣସ୍ଥାୟିତ୍ୱ ଠାରୁ ଦୂରରେ ରହିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି । ସେମାନେ ସମୟର ଏହି ପ୍ରଭାବରୁ ଅତେଇ ଯାଇ ସେମାନଙ୍କ ଚିନ୍ତାକୁ କାଳର ଏପରି ଏକ ପରିସ୍ଥିତିରେ ରଖିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ଯାହା ଅସୀମ ଓ ଅନନ୍ତ (୧୭) । ଅନ୍ୟ ଶିକ୍ଷା-ଦାର୍ଶନିକମାନଙ୍କର ଏହି କଳ୍ପନା କଳ୍ପନା ବିଳାସ-ପରି ମନେ ହୁଏ, ଯେଉଁଥିରେ କୌଣସି ତଥ୍ୟର ପ୍ରମାଣ ମିଳେନାହିଁ । ସେମାନେ ସସୀମ ସମୟ ଅପେକ୍ଷା ଅସୀମ ସମୟକୁ ବାସ୍ତବତାର ଲକ୍ଷଣ ବୋଲି ମାନି ନଅନ୍ତି ।

ଯେଉଁମାନେ ସସୀମ କାଳକୁ ଜୀବନର ପ୍ରଧାନ ଲକ୍ଷଣ ବୋଲି ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ସେମାନଙ୍କ ନିକଟରେ ଅତୀତ, ବର୍ତ୍ତମାନ ଓ ଭବିଷ୍ୟତ—ଏସବୁ ସମୟର ଅନ୍ତର୍ଗତ ହୋଇପଡ଼େ । ବର୍ତ୍ତମାନର ଜ୍ଞାନ, ଅତୀତ ଦ୍ୱାରା ଯେ କେବଳ ପ୍ରଭାବିତ ହୁଏ ତାହା ନୁହେଁ ବରଂ ବର୍ତ୍ତମାନର ଜ୍ଞାନ ନିଜର ଗୁଣ ଅତୀତ ମୁହୂର୍ତ୍ତ, ଘଣ୍ଟା ବା ଅତୀତ ବର୍ଷର ଜ୍ଞାନରୁ ଗ୍ରହଣ କରିଥାଏ । ଇତିହାସ, ବିଶେଷକରି ଶିକ୍ଷା ଇତିହାସ ହେଉଛି ଶିକ୍ଷା ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଏକ ଆବଶ୍ୟକ ବିଭାଗ । ଯଦି ଅତୀତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏହା ସତ୍ୟ ହୁଏ ତେବେ କେତେକ ଲୋକ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଯେ ଭବିଷ୍ୟତ ମଧ୍ୟ ଏହି ସତ୍ୟ ଦ୍ୱାରା ପରିଚାଳିତ ହେବ । ସେମାନେ ଭବିଷ୍ୟତରେ ଶିକ୍ଷାର ଆଦର୍ଶପୂର୍ତ୍ତି କଳ୍ପନାକୁ ମନରେ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଓ ଏହା ଯେତେବେଳେ ରୂପାୟିତ ହେବ, ଯେତେବେଳେ ବର୍ତ୍ତମାନଠାରୁ ଏହାର ସଂସ୍କାର କରିବାପାଇଁ ପଦକ୍ଷେପ ନିଆଯିବ । ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ଯଦି ଅତୀତ ଓ ଭବିଷ୍ୟତକୁ ସାମ୍ପ୍ରତିକ ଶିକ୍ଷ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଦୃଢପକ୍ଷ ବୋଲି ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ତେବେ ବର୍ତ୍ତମାନର କଳ୍ପନା ମଧ୍ୟ ବଦଳିଯିବ । ଯେତେବେଳେ ବର୍ତ୍ତମାନ ସମୟର ଏକ ରେଖା ଜଣାପଡ଼ିବ ନାହିଁ, ଯେଉଁଥିରୁ ନୂତନ ରେଖାର ସ୍ଥାନ ମିଳିବ । କିନ୍ତୁ ସମୟ ତାଙ୍କ ନିକଟରେ ଏକ ପ୍ରଶସ୍ତ ଲହରି ପରି ଦେଖାଦେବ, ଯେଉଁଥିରେ ଅତୀତ ଓ ଭବିଷ୍ୟତର ତତ୍ତ୍ୱକୁ ଗ୍ରହଣକରି ଆବଶ୍ୟକତା-ନୁସାରେ ସମୟର ପରିସରକୁ ସେ ବଢ଼ାଇ ପାରିବେ ବା କମାଇ ପାରିବେ । ଯଦି ଅସୀମ ସମୟର କଳ୍ପନା କଳ୍ପନା ମାତ୍ର ହୁଏ ଓ କାଳର ଅନୁଭବ କେବଳ ସୀମା ଭିତରେ ଆମ୍ଭେମାନେ କରୁ, ତେବେ କ'ଣ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସମୟର ଅନୁଗ୍ରହ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ? କାଳର ଗତି ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସାଧିତ ହେଉଅଛି ଓ

(୧୭) ଏହି ପ୍ରସଙ୍ଗର ସବିଶେଷ ଆଲୋଚନା ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ପରିବର୍ତ୍ତନରୁ ନୂତନତା ଜନ୍ମଲାଭ କରୁଅଛି । ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ନୂତନତା, ଏ ଉଭୟ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ରହିବାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ବର୍ତ୍ତମାନ ଉପରେ ନିଜର ଧ୍ୟାନ କେନ୍ଦ୍ରିତ କରିବେ । କାରଣ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ନୂତନତାର ବୀଜ ବର୍ତ୍ତମାନ ମୁହୂର୍ତ୍ତରେ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ହୋଇଅଛି । ଅତଏବ ବାଳକମାନଙ୍କୁ ପ୍ରୌଢ଼ ଜୀବନ ଯାପନ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଶିଶୁଭାବରେ ସମସାମୟିକ ଜୀବନ ଯାପନ ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କୁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିହେବ । ଠିକ୍ ସେହିପରି ଭବିଷ୍ୟତର ଅନିଶ୍ଚିତ ଜୀବନ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ଏଠାକାର ଓ ବର୍ତ୍ତମାନର ଜୀବନ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହେବାକୁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ । ଭବିଷ୍ୟତ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହେବାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଯୋଗୁଁ ଅତୀତ ପ୍ରତି ଅତ୍ୟଧିକ ମହତ୍ତ୍ୱ ଦିଆଯାଉଛି, କାରଣ ଏହା ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ ଯେ ଭବିଷ୍ୟତ ହେଉଛି ଅତୀତର ପୁନରାବୃତ୍ତିକରଣ । ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ସମର୍ଥକଗଣ ଭୁଲି ଯାଆନ୍ତି ଯେ ସମୟ ପ୍ରାଚୀନ ମାନ୍ୟତା ସବୁକୁ ଧ୍ୱଂସ କରିଦିଏ । ଯଦି କେହି ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଯେ ବର୍ତ୍ତମାନରେ ଭାବୀ ନୂତନତାର ବୀଜ ସୁପ୍ତ ହୋଇଅଛି ତେବେ ଏହା ମାନିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଯେ ଯେତେଦୂର ସୁଦୂର ଭବିଷ୍ୟତ ପାଇଁ ଆମେ ଶିକ୍ଷାର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବା ଆମମାନଙ୍କର ଯୋଜନା ସେତେଦୂର ଅଧିକ ଅନିଶ୍ଚିତ ହେବ । ଅତଏବ କେବଳ ବର୍ତ୍ତମାନ ପାଇଁ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବା ହିଁ ଭବିଷ୍ୟତ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବାର ସବୁଠାରୁ ବଡ଼ ସାର୍ଥକ ଢଙ୍ଗ ଅଟେ ।

ଶିକ୍ଷାରେ 'ବର୍ତ୍ତମାନ' ଉପରେ ଏହି ଯେଉଁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଉଛି ତାହା ଅନେକଙ୍କୁ ଅସ୍ଥିର ଓ ଅସୁନ୍ଦର ଜଣାପଡ଼େ । ସେମାନେ ଅଚଳ, ଅନାଦି ଓ ଅନନ୍ତ କଳ୍ପନାରେ ପ୍ରେରିତ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି । 'ଯାହା ଥିଲା ତାହା ଅଛି ଓ ରହିବ ।' ଏହି ଫର୍ମୁଲାରୁ ସେମାନେ ଆଶ୍ୱାସନା ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ଏହି ଚିନ୍ତାଧାରା ଅନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସ୍ଥାୟୀ, ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରଣାଳୀ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ କେନ୍ଦ୍ରିତ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଏପରି ମହାନ୍ ଗ୍ରନ୍ଥ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବ ତାହା ସମସାମୟିକ ହେଲେହେଁ ସମସ୍ୱାଙ୍କିତ ଜଣାପଡ଼ିବ । ସମସ୍ତଙ୍କୁ ଛାଡ଼ି ଜୀବନର କଳ୍ପନା କରାଯାଇପାରେ ନାହିଁ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସେମାନେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷା ହେଉଛି ଏକ ପ୍ରକ୍ରିୟା, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଶିଶୁ 'ଅନାଦିକାଳରୁ ଯାହା କାଳକ୍ରମେ ତାହା' ହୁଏ, (୧୮) ଯାହା ପୂର୍ବରୁ ନିହିତ ନଥିଲା ସେ ପ୍ରକାର କୌଣସି ବିକାଶ ହୋଇ ପାରିବ ନାହିଁ, ଏପରି ବ୍ୟାଖ୍ୟାକୁ ଉପଯୁକ୍ତ କଥାଟି ହେଉଛି ଯଥାର୍ଥ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ । କିନ୍ତୁ ସମସ୍ତ ପରିଜ୍ଞାନ ସସୀମ । ଜୀବନର ସମସ୍ତ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଶକ୍ତିର ରୂପାୟନ ପାଇଁ ଶିଶୁର ତିନିକୋଡ଼ି ଦଶବର୍ଷ ଏକ ଅପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ କାଳ ଅଟେ । ଯାହା ଅସମାପ୍ତ ତାର ସମାପ୍ତି ପାଇଁ (୧୯) ଆମର ଜୀବନ ଓ ମୃତ୍ୟୁର ଉର୍ଦ୍ଧ୍ୱର କାଳରେ ଜୀବନର ଅସୀମତାର କଳ୍ପନା ଦ୍ୱାରା ଜୀବନରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଉତ୍କର୍ଷ ସାଧନର ସଫଳତାର ବିଶ୍ୱରେ ଯୁକ୍ତ କରିହେବ ।

---

(୧୯) ପାଦଟୀକା (୧୮) ରେ ସୂଚିତ ପୁସ୍ତକର ୨୮୩ ପୃଷ୍ଠା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ପ୍ରାକୃତିକ ଓ ଅଲୌକିକ

ବାସ୍ତବତାର ଦୁଇଟି ପକ୍ଷ, ଐହିକ ଓ ପାରତ୍ରିକ, ସସୀମ ଓ ଅସୀମ । ଏହି ଆଲୋଚନାରୁ ଏକ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠୁଛି । ସେ ପ୍ରଶ୍ନଟି ହେଲା, ଅସ୍ତିତ୍ୱର ଏସବୁ ସାଧାରଣ ଲକ୍ଷଣ ଯାହା ଶିକ୍ଷା ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରେ, ସେ ସବୁ କେବଳ ପ୍ରକୃତି ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସୀମିତ ନା ଅଲୌକିକ ଜଗତ ସହିତ ସଂପୃକ୍ତ ? ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆମ୍ଭେମାନେ ପ୍ରଶ୍ନ କରୁଥିଲୁ ଯେ ଜଗତର ଲକ୍ଷଣ କାହାଦ୍ୱାରା ଅଧିକ ପ୍ରକାଶ ପାଉଛି, ପରିବର୍ତ୍ତନ ବା ସ୍ଥାୟିତ୍ୱ, ନବୀନତା ବା ଆଦ୍ୟତା ଓ ବ୍ୟଷ୍ଟି ବା ସମଷ୍ଟି । ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ପାଇବା ବେଳରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ପ୍ରାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାକୁ ଭଲଭାବରେ ବୁଝିବା ପାଇଁ ଯତ୍ନ କରିଥିଲୁ । ଆମ୍ଭେମାନେ ଏହି ବିଶ୍ୱାସରେ ଆଗେଇଚାଲିଥିଲୁ, ଯେତେ ଯେପରି ଆମର ସମସ୍ତ ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ପ୍ରକୃତିରୁ, ଯେଉଁ ଜଗତରେ ଆମେ ରହୁଛେ ସେଥିରୁ ପାଇ ପାରିବୁ । ବର୍ତ୍ତମାନ ଅଲୌକିକର କଳ୍ପନା ଦ୍ୱାରା ଏହି ବିଶ୍ୱାସ ମୂଳରେ ସନ୍ଦେହ ଜାତ ହେଉଅଛି । ପ୍ରାକୃତିକ ଜଗତ ସମସ୍ତର ସୀମା ଭିତରେ ଅଛି । ଯଦି କାଳର ପରିଧିର ବାହାରେ କିଛି ଥାଏ ତେବେ ଏହା ଅଲୌକିକ ହେବ, ପ୍ରାକୃତିକ ଜଗତର ବାହାରେ ବା ଉପରେ ହେବ । ଅଧିକନ୍ତୁ ମଧ୍ୟ ଯଦି ଏପରି ଅଲୌକିକ ଜଗତ ବୋଲି କିଛି ଥାଏ ତେବେ ସମ୍ଭବତଃ ଉପଯୁକ୍ତ ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ସେଥିରୁ ପାଇ ପାରିବା, ଅନ୍ୟପକ୍ଷେ ସେ ଦିଗରେ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରାଯିବା ଆବଶ୍ୟକ ।

ସେହି ଅନୁସନ୍ଧାନରେ ଆଗେଇବା ପୂର୍ବରୁ ପ୍ରାକୃତିକ ଜଗତ କ'ଣ ଏ ବିଷୟରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ବୁଝାମଣା ଯେପରି ଉନ୍ନତ ହୁଏ ତାହା ଯତ୍ନକରିବା ସର୍ବପ୍ରଥମ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ । ଯଦି ଆମ୍ଭେମାନେ ପ୍ରକୃତି ଅନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାଦେବାକୁ ଚାହୁଁ ତେବେ ତାହା ଶିଶୁର ପ୍ରକୃତି ବା ବାହ୍ୟ ଭୌତିକ ତଥା ସାମାଜିକ ପରିବେଶର ପ୍ରକୃତି, ଆମ୍ଭେମାନେ କ'ଣ ବୁଝୁ ? ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟ କ୍ରମେ ପ୍ରକୃତି ଅନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଭିନ୍ନ ଭିନ୍ନ ଲୋକଙ୍କ ପାଇଁ ଭିନ୍ନ ଭିନ୍ନ ଅଟେ । ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନେ ପ୍ରକୃତିକୁ ଶିକ୍ଷାର ମାନଦଣ୍ଡଭାବରେ ବିଚାର କରନ୍ତି ଓ ସେତେବେଳେ କାଳ ପରିବର୍ତ୍ତନ, ନୂତନତା ଓ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ଉପରେ ଅଧିକ ଧ୍ୟାନଦେବାର ଜଣାଯାଏ । ପୂର୍ବରୁ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି ଯେ ସେମାନେ ଏହାକୁ ଆଧାରକରି ଏପରି ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଣାଳୀର ସଂଗଠନ କରନ୍ତି ଯେଉଁଥିରେ ବ୍ୟକ୍ତିର ପ୍ରବୃତ୍ତି ଓ ଅଭିରୁଚି, ଦେଶ ଓ କାଳର ଚିର ପରିବର୍ତ୍ତିନ ଗତି ଓ ପରିସ୍ଥିତି ସହିତ ସର୍ବଦା ସାମଞ୍ଜସ୍ୟ କରି ରହିବ । ଏହି ଚିନ୍ତାରେ ଶେଷ ସୀମାକୁ ଚାଲିଯାଇ କେତେକ ପ୍ରଗତିବାଦୀ ଏପରି ବିଚାରକରନ୍ତି ଯେ ପ୍ରକୃତିରେ ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ଓ ବିକାଶଶୀଳ ନୂତନତାର ପୂଜା କରାଯିବ ଓ ସେଥିପାଇଁ ବାଳକକୁ ପ୍ରାୟ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ୱାଧୀନତା ଦିଆଯିବା ଉଚିତ । ସେମାନେ ପିତାମାତା ତଥା ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ସତର୍କ କରି ଦିଅନ୍ତି ଯେ ପ୍ରକୃତିର ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ହସ୍ତକ୍ଷେପ କରାଗଲେ କେବଳ ବିପଦ ହିଁ ସାର

ହେବ । ପ୍ରଗତିବାଦୀ ଶିକ୍ଷାର ବହୁ ପ୍ରଖ୍ୟାତ ସମାଲୋଚକ ଅଛନ୍ତି ଓ ସେମାନେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ପ୍ରଗତିବାଦୀମାନଙ୍କର ପ୍ରକୃତିବାଦ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଧାରଣା ଭ୍ରାନ୍ତ ପ୍ରକୃତିବାଦ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ । ଏହି ସମାଲୋଚକମାନଙ୍କ ବିଚାରରେ ଏହା ପ୍ରକୃତିର ଯଥାର୍ଥ ଜ୍ଞାନ ନୁହେଁ ଯେ ପ୍ରକୃତି ନୂତନ ଓ ଅସାଧାରଣ । ଆମର ଭୌତିକ ଓ ସାମାଜିକ ଜଗତରେ ଯାହା ଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ତାହା ପ୍ରକୃତି ନୁହେଁ । ବରଂ ଯାହା ଅଭିନ୍ନ ଓ ସାଧାରଣ ତାହାହିଁ ପ୍ରକୃତିର ଅସଲ ରୂପ । ଯଦି ଏହା ହୋଇଥାଏ ତେବେ ଯାହା ସାର୍ବଭୌତିକ ଓ ଅଟଳ ତାହା ଜ୍ଞାନ ଉଦ୍ଭବନର ଅଗ୍ରଗାମୀ ହିଁ ଅଟେ । ଏହା ସୁନିଶ୍ଚିତ ଯେ ପ୍ରକୃତିର ଏହି ମାନଦଣ୍ଡ ଅନୁଯାୟୀ ବୈଜ୍ଞାନିକଗଣ ପ୍ରକୃତିର ଘନିଷ୍ଠ ଅଧ୍ୟୟନକାରୀ ଭାବରେ ସେମାନଙ୍କର ସମସ୍ତ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ଓ ଉପଲବ୍ଧିକୁ ମାପନ୍ତି । ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ତେଣୁ ଏହାକୁ ଛାଡ଼ି ଅନ୍ୟ କୌଣସି ମାନଦଣ୍ଡକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବେ ନାହିଁ । ଛାତ୍ରମାନଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ବା ଛାତ୍ରମାନଙ୍କର ପଢୁଥିବା ବେଳର ମତିଗତି ଓ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପ୍ରତି ସେ ଅଧିକ ଧ୍ୟାନ ଦେବେ ଓ ଏହା ତାଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଏକ କୁଶଳ ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ହେବ; କିନ୍ତୁ ଏହାଠାରୁ ଅଧିକ ଏହି କ୍ଷଣିକ ଓ ଆକସ୍ମିକ ତତ୍ତ୍ୱ ଅପେକ୍ଷା ସାର୍ବଲୌକିକ ଓ ସର୍ବଦେଶୀୟ ତତ୍ତ୍ୱ ପ୍ରତି ଧ୍ୟାନଦେବାକୁ କେବେହେଁ ଭୁଲିବେ ନାହିଁ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀକୁ ନିଜ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ବିକାଶ ପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନତା ଦେବାଦ୍ୱାରା ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ କେତେକ ପରିମାଣରେ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ହୋଇପାରିବ, କିନ୍ତୁ ପୂରା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସାର୍ଥକ ହୋଇପାରିବ, ଯେତେବେଳେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀକୁ ସନାତନ ଓ ସର୍ବମାନ୍ୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅନୁରୂପ ଆତ୍ମନିୟନ୍ତ୍ରଣର ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ; ଏହି ଆତ୍ମ-ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ପ୍ରାକୃତିକ ନିୟମର ଭିତି ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହେବ, ଟାଣିକିଣି ଅଣାଯାଇଥିବା ଉପରେ ନୁହେଁ ।

ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ଚର୍ଚ୍ଚାରୁ ତ'ଣ ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ମିଳୁଛି କି ପ୍ରକୃତିର ପ୍ରକୃତ ସ୍ୱରୂପ ଯାହା ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଏହି ସବୁ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ମଧ୍ୟରୁ କେଉଁଟି ତାର ନିକଟତର ? ବାସ୍ତବରେ ପ୍ରକୃତି କାହା ନିକଟରେ ବି ନିଜର ପୂର୍ଣ୍ଣ ରୂପ ପ୍ରକଟ କରେ ନାହିଁ କାରଣ ପ୍ରକୃତିର ଯେଉଁମାନେ ଯୋଗ୍ୟ ଓ ଅକ୍ଲାନ୍ତ ଅନ୍ୱେଷକ ସେମାନେ ପ୍ରକୃତିକୁ ଭିନ୍ନ ଭିନ୍ନ ରୂପରେ ଦେଖନ୍ତି । ଏହି ପରିସ୍ଥିତିରେ ଅନେକ ଲୋକଙ୍କର ମତ ଏହି ଯେ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ବିଭାବ ଓ ସ୍ୱରୂପ ପାଇଁ ପ୍ରକୃତି ପରେ ଅଲୌକିକ ଜଗତ ଆଡ଼କୁ ଦୃଷ୍ଟିଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

---

(୨୦) ପ୍ରାକୃତିକ ନିୟମଦ୍ୱାରା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷାର ବର୍ଣ୍ଣନ ପାଇଁ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ; Richard B. Morland, The Doctrine of Natural Law . Its Implications for Education," Educational Theory, 11 . 168 173, 185 July, 1961.

ତଥାକଥିତ କାର୍ଯ୍ୟକାରଣ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରୁ ଏହି ଯୁକ୍ତିର ସୃଷ୍ଟି ସାଧିତ ହୁଏ ଯେ ଉଦ୍‌ଗମିତ ନୂତନତା ବାସ୍ତବତାର ଲକ୍ଷଣ ନୁହେଁ । ଏହା କୁହାଯାଏ ଯେ ଯାହାକିଛି ଘଟୁଅଛି ଏହାର କାରଣ ଏହା ପୂର୍ବରୁ ବିଦ୍ୟମାନ ରହି ଏହାକୁ ସମ୍ଭବ କରୁଅଛି; ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅନୁସାରେ ମୁକ୍ତିକର କର୍ମ୍ମା ସମ୍ଭବନାଃ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଆଧାରକରି ଆମ୍ଭେମାନେ ଦେଖିଲୁ, କେତେ ଲୋକ ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରେ ପଢ଼ିଥିଲେ ଯେ ନୂତନ ଓ ଅସାଧାରଣ ଅପେକ୍ଷା ପ୍ରାଚୀନ ଓ ପରିଚିତ, ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନକୁ ପରିଚାଳିତ କରିବା ଉଚିତ । କୌଣସି କାର୍ଯ୍ୟର କାରଣ ଖୋଜିବାକୁ ଯାଇ କେତେକ ଲୋକ କାରଣର ମଧ୍ୟ କାରଣ ଜାଣିବା ପାଇଁ ସମସ୍ତର ଗଭୀରତା ମଧ୍ୟକୁ ପ୍ରବେଶ କରନ୍ତି । ଏହି ଯାତ୍ରାର ଅନ୍ତ ସେତେବେଳେ ପ୍ରାକ୍ ଐତିହାସିକ ବା ପୂର୍ବ ଜ୍ଞାନରେ ସମ୍ଭବ ହୁଏ ସେତେବେଳେ କାରଣର କୌଣସି ଦୃଶ୍ୟ ପ୍ରମାଣ ମିଳେ ନାହିଁ । ଏ ପ୍ରକାର ବାଧାରେ ବିଜ୍ଞାନ ନ ହୋଇ ତର୍କ ମାଧ୍ୟମରେ ଏହା ଅନୁସନ୍ଧାନ କରାଯାଇପାରେ । ସମସ୍ତ କାର୍ଯ୍ୟର ବା ସୃଷ୍ଟିର ପ୍ରଥମ କାରଣ, ଯାହାର ନିଜର ବୋଲି କୌଣସି କାରଣ ନ ଥିଲା, ଏହା କେବଳ ଚିନ୍ତନରେ ହିଁ ଜଣାଯାଇ ପାରେ । ସମସ୍ତ ଓ ସୃଷ୍ଟିର କୌଣସି ଆରମ୍ଭ ବା ଆବିର୍ଭାବ ଥିଲା କି ଯେଉଁଠୁ ଆଦ୍ୟ ସୃଷ୍ଟି ହେଲା ଓ ସବୁକିଛି ବିକାଶ ଲାଭ କଲା ?

କାର୍ଯ୍ୟକାରଣ ସମ୍ପର୍କ ଧାରଣା ନେଇ ଯେଉଁମାନେ ବନ୍ଧପାରନ୍ତି ନାହିଁ ସେମାନେ ଏହିସବୁ ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ଅସ୍ତିବାଦୀ ତର୍କରେ ଦେବାରେ କୌଣସି ଅସୁବିଧା ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ପ୍ରକୃତିର କୌଣସି ଆବିର୍ଭାବ ଥିଲା ଓ ଏହି ସମସ୍ତ ବ୍ୟାପାରର କର୍ତ୍ତା ଓ ନିୟାମକ ହେଉଛନ୍ତି ଈଶ୍ୱର ଯେ କି ସର୍ବଜ୍ଞ ସର୍ବଶକ୍ତିମାନ୍ ଓ ବାସ୍ତବରେ ସମସ୍ତ ସଦ୍‌ଗୁଣାଧାର । ଏହା ପ୍ରତିପାଦନ କରିବାରେ ସେମାନେ ପଶ୍ଚାତ୍‌ପଦ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ମନୁଷ୍ୟ ଓ ପ୍ରକୃତିର ଜନ୍ମଦାତା ହୋଇଥିବାରୁ ଈଶ୍ୱର ମଧ୍ୟ ମାନବୀୟ ଅଟନ୍ତି, କାରଣ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ସୃଷ୍ଟି ଜୀବଶ୍ରେଣୀକୁ ଜନ୍ମଦେବା ପାଇଁ ସ୍ରଷ୍ଟା, ସ୍ୱୟଂ ଈଶ୍ୱର ନିଜର ସୃଷ୍ଟି ସହିତ ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ ସମାନ ହେବା ଆବଶ୍ୟକ । (୨) ଏହି ଅଲୌକିକ ତତ୍ତ୍ୱ ସମସ୍ତ ଶକ୍ତି ଓ ସମ୍ଭାବନାରେ ଯୁକ୍ତ, କିନ୍ତୁ ପ୍ରକୃତିରୁ ଭିନ୍ନ ବା ଏହାର ବିରୋଧୀ ବୋଲି କୁହାଯାଇ ନପାରେ ବରଂ ଏହା ଭାବିବା ଉଚିତ ହେବ ଯେ ସେ ପ୍ରକୃତିର ଅପୂର୍ଣ୍ଣତାକୁ ପୂର୍ଣ୍ଣ କରନ୍ତି ଓ ତାହାର ପୂରକ ହୁଅନ୍ତି ।

---

(୨୧) ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଉପରେ ଆଧାରିତ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ସମାଲୋଚନା ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ, H. E. Langan, The Philosophy of Personalism and its Educational Applications (The Catholic University of America Press, Washington, D. C., 1935.)

ଯଦ ଅଲୌକକ ଈଶ୍ୱର ପ୍ରକୃତର ନମିତା ଓ ନୟନ୍ତା ହୁଅନ୍ତ, ତେବେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପାଇଁ ଠିକ୍ ହେବ ଯେ ସ୍ୱର୍ଗରେ ଯେପର ଶ୍ରେଣୀ କୋଠରୀରେ ସେପର ତାଙ୍କର ଆଜ୍ଞାକୁ ପାଳନ କରାଯିବ । ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନବତ୍ ଯେ କ ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରଚନାକରବାରେ ଲାଗିପଡ଼ଛନ୍ତ ତାଙ୍କୁ ସ୍ଥିର କରବାକୁ ପଡ଼ବ ଯେ ପରମେଶ୍ୱର କାହିଁକ ମନୁଷ୍ୟକୁ ସୃଷ୍ଟି କଲେ, ତାହାହେଲେ ସେ ଶିକ୍ଷାର ଏପର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରପାରବେ ଯାହାକ ତାଙ୍କର ଇଚ୍ଛାର ଅନୁକୂଳ ହେବ । ଅବଶ୍ୟ ଏହା କରବା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ, ଏଥିପାଇଁ ବହୁ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ କରବାକୁ ପଡ଼ବ, ତଥାପି ଯଦ ପ୍ରକୃତ ସମସ୍ୟାମୂଳକ ଜଣାପଡ଼େ ତେବେ ଏହା ମଧ ସେହ ସ୍ରଷ୍ଟାଙ୍କ ଇଚ୍ଛା । ସେହପର ଭାବରେ, ଯଦ ପରମେଶ୍ୱର ଜଟିଳତା ଦେଉଥାନ୍ତ ତେବେ ଏହା ବୁଝିବା ଭୁଲ ହେବ ଯେ ଏହ ଜଟିଳତାର କୌଣସି ସମାଧାନ ବା ଉତ୍ତର ହୋଇ ନ ପାରେ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ, ଅନେକଙ୍କ ମତରେ ଦୈବୀ ପ୍ରେରଣା ପ୍ରଦତ୍ତ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ବାଣୀ ଓ ଲେଖନୀ ମାଧ୍ୟମରେ ଈଶ୍ୱର ସମାଧାନର ସଙ୍କେତ ଦଅନ୍ତ । ଏହସବୁ ସୂଚନାରୁ ଏହା ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ହେବ ଯେ ଶିକ୍ଷାଦାନର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଶିଶୁଗଣଙ୍କୁ ପ୍ରକୃତର ସାମାନ୍ୟ ଜୀବ ଭାବରେ ନ ବୁଝି ସେମାନଙ୍କୁ ସେହ ପରମେଶ୍ୱରଙ୍କର ଅଂଶ ଓ ପ୍ରତମୂର୍ତ୍ତି ବୋଲ୍ ବିଚାର କରବା ଉଚତ ।·

ପରଶେଷରେ ଏହା କହବା ଉଚତ ହେବ ଯେ ଅଲୌକକର କଳ୍ପନାକୁ ଅନେକ ପ୍ରକୃତବାଦୀ, ଅନାବଶ୍ୟକ ତଥା ଅଭୁତକର ବୋଲ୍ ବିଚାର କରନ୍ତ । ସେମାନେ ପ୍ରାକୃତକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ମଧ୍ୟରେ ସୀମିତ ହୋଇ ରହନ୍ତ । ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଦୃଶ୍ୟ ଜଗତ ଯେ ଅନ୍ତମ ସତ୍ୟ ଓ ଏହାର ଆତ୍ମା ବା ମୀତ ରହଛ ଏପର ବିଶ୍ୱାସର ଆଧାରକୁ ସେମାନେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତ ନାହିଁ । (୨୨) ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ 'ଅଲୌକକ' କେବଳ କଳ୍ପନା ମାତ୍ର । ଅତଏବ ଦୃଶ୍ୟ ଜଗତର ଅନୁଭବ ଉପରେ ସେମାନେ ଶିକ୍ଷା-ଭବନ ନର୍ମାଣ କରବାକୁ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତ । ପ୍ରୟୋଗାତ୍ମକ ପ୍ରଣାଳୀଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ବିଶ୍ୱସନୀୟ ଓ ବସ୍ତୁନଷ୍ଠ ନଷ୍କର୍ଷରେ ଉପନୀତ ହେବାକୁ ଅଧିକ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତ ।

ପାଦଟୀକା

1. cf. Frederick C. Neff, "Education—Yes. Metaphysics—No," Educational Theory, 13 : 59-64, January, 1963; and Van Cleve Morris, "Is There a Metaphysics of Education ?" ibid, 17 : 141-146, April, 1967.

2. cf. John L. Childs, Education and the Philosophy of Experimentalism (The Macmillan Company, New York, 1931), pp. 43-46. and Herman H. Horne, The Democratic Philosophy of Education (The Macmillan Company, New York, 1935), pp. 471-472.

3. Lawrence, G. Thomas, "What Metaphysies for Modern Education ?" Educational Forum, 6 : 127-131, January, 1942.

5. Herman H. Horne, in National Society for the Study of Education, Forty-first Yearbook, Philosophies of Education (Public School Publishing Company, Bloomington, III, 1942), p. 142.

8. cf. William H. Kilpatrick, Education for a Changing Civilisation (The Macmillan Company, New York, 1927).

10. Mortimer J. Adler, "Are There Absolute and Universal Principles on Which Education Should Be Founded ? Educational Trends, 9 : 11-18, July-August, 1941.

15. Robert M. Hutchins, The Higher Learning in America (Yale University Press, New Haven, Conn., 1936), P. 66.

16. American Historical Association, Report of the Commission on Social Studies; Conclusions and Recommendations (Charles Scribner's Sons, New York, 1934), p. 31.

18. Herman H. Horne, Philosophy of Education, rev. ed. (The Macmillan Company, New York, 1927) p. 286.

22. John L. Childs, " Whither Progressive Education ?" Progressive Education, 13 : 584, December, 1936.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

Burnett, Joe R. "Whitehead's Concept of Creativity and Some of its Educational Implications,"Harvard Educational Review, 27 : 220-234, Summer, 1957.

Dame, John F. : Naturalism in Education : Its Meaning and Influence (Temple University, Philadelphia, 1938) Chaps. 7-8.

Fleshman, Arther C. : The Metaphysics of Education (Mayhew Publishing Company, Boston, 1914).

Hutchins, Robert M.:"The Philosophy of Education," in Robert N Montgomery (ed.), William Rainey Harper Memorial Conference (The University of Chicago Press, Chicago, 1938), pp. 35-50

O'Connel, Geoffrey : Naturalism in American Education (The Catholic University of America Press, Washington D. C. 1936).

Pollock, Robert : "Process and Experience," in John Blewett (ed.), John Dewey: His Thought and Influence (Fordham University Press, New York, 1960), Chap. 7.

Singh, Tara : An Outline of the Philosophy of Creative Education (Orient Publishers, Jullunder City, India).

Taba, Hilda : The Dynamics of Education (Routledge & Kegan Paul, Ltd, London, 1932), Chap. 2.

ତୃତୀୟ ଭାଗ

ପାଠ୍ୟକ୍ରମ

ଅଷ୍ଟମ ଅଧ୍ୟାୟ

ପାଠ୍ୟକ୍ରମ

ଶିକ୍ଷା ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଓ ନିର୍ଦ୍ଦେଶ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ହୋଇଯିବା ପରେ ପରବର୍ତ୍ତୀ ପଦକ୍ଷେପ ହେଉଛି, ଉପାୟ ବା ସାଧନର ବିଚାର । ଏଥି ମଧ୍ୟରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସର୍ବପ୍ରଥମ ପ୍ରଣିଧାନର ବିଷୟ । ଏହାର ଲାଟିନ୍ ବ୍ୟୁତ୍ପତ୍ତି ଅନୁସାରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଦୌଡ଼ର ପଥ (Run-way), ଏଥିପାଇଁ, ଯେପରି ଦୌଡ଼ରେ କରାଯାଏ, ବ୍ୟକ୍ତି ନିଜର ଧ୍ୟେୟ ପ୍ରାପ୍ତି ପାଇଁ ସେପରି ଦଉଡ଼ ଲଗାଏ । ଏହି ଦୌଡ଼ ପଥର କଥା ଶିକ୍ଷା-କ୍ଷେତ୍ରରେ ବ୍ୟବହୃତ ହେଉଅଛି ଓ ସେଠାରେ ଏହା ବେଳେବେଳେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଓ କେତେବେଳେ 'ଅଧ୍ୟୟନର ବିଷୟ' ବୋଲି କଥିତ ହୁଏ, ଯେଉଁ ନାମରେ କୁହାଯାଉ ପଛକେ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବା ଧ୍ୟେୟ ପ୍ରାପ୍ତି ପାଇଁ ଯାହା କରନ୍ତି ତାହାହିଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ । ଏହି କାରଣରୁ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତିର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବା ଲକ୍ଷ୍ୟ ଯଦି ଭିନ୍ନ ହୁଏ ତାହାହେଲେ ତାକୁ କୌଣସି ଏକ ପନ୍ଥାବଲମ୍ବନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଏହା କହିଲେ ଅତ୍ୟୁକ୍ତି ହେବ ନାହିଁ । ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ଧ୍ୟେୟ ଉପରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଏପରି ନିର୍ଭର କରିଥାଏ ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଅଧ୍ୟୟନ ଆପଣା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ଉପଲବ୍ଧି ସଙ୍ଗେ ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ସମାନ, ଏଥିରେ ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟାନ୍ୱିତ ହେବାର ପ୍ରାୟ କିଛି ନାହିଁ । ବସ୍ତୁତଃ ଧ୍ୟେୟ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ମଧ୍ୟରେ ଏପରି ଘନିଷ୍ଠ ସମ୍ପର୍କ ଅଛି ଯେ ଯେପରି ପୂର୍ବରୁ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଗଲା, ବିସ୍ତୃତ ଭାବରେ ଓ ବଡ଼ ଅକ୍ଷରରେ ଲିଖିତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବା ମୂଲ୍ୟବୋଧ ଅପେକ୍ଷା ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଅଧିକ କିଛି ନୁହେଁ; ଏହା ଭଲ ଭାବରେ କହିହେବ ।

ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ଗୃହନିର୍ମାଣ ସଙ୍ଗେ ସମାନ ବୋଲି ଧରାଯାଇପାରେ, ଏ ପ୍ରକାର ଅସାବଧାନ କିମ୍ବା ଉପରଠାଉରିଆ ଭାବନାରୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ପ୍ରତି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ଗୁରୁତ୍ୱ କେତେ ବେଶୀ ଏହା ଜଣା ପଡ଼ିବ । ଗୃହନିର୍ମାଣର ଉପକରଣ; ଯଥା : ଇଟା, କାଠ ଓ ଅନ୍ୟ ସମସ୍ତ ଉପକରଣ ଗୋଟିଏ ସ୍ଥାନରେ ସଂଗୃହୀତ ନ ହେବା ଯାଏ, ଘର ଖଣ୍ଡିକ ଯଥାର୍ଥ ଭାବରେ ନିର୍ମିତ ହୋଇ ନ ପାରେ । ଠିକ ସେହି ଢଙ୍ଗରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଇତିହାସ,ଗଣିତ, ବିଜ୍ଞାନ ଏବଂ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ବିଷୟ ଯାହାକି ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଉପାଦାନ ସେସବୁ ଛାତ୍ର ମନରେ ସାଇତା ହୋଇ ନ ରହିଲେ ଛାତ୍ର ସାମାଜିକ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ ପାଇଁ

ଉଦ୍ୟମ କରିପାରିବ ନାହିଁ । ଏହି ଉପମା ଯାହା ହେଉ, ନିର୍ଦ୍ଦୁଷ୍ଟ ନୁହେଁ, ଯେତେବେଳେ ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଏ ଯେ ଜଣେ କଣ୍ଟ୍ରାକ୍ଟରଙ୍କୁ ସାଧାରଣ ଭାବରେ ଉପକରଣ ସଂଗ୍ରହ କରିବାକୁ ପଡ଼େ ନାହିଁ; କିନ୍ତୁ ଭବନର ଅନୁରୂପ ଉପଯୋଗୀ ଉପକରଣ ମାତ୍ର ସେ ସଂଗ୍ରହ କରିଥାଏ । ଠିକ୍ ଏହି ପ୍ରକାରରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଉପକରଣ ସଂଗୃହୀତ ହେବା ଉଚିତ, ଏହା ସାଧାରଣ ଭାବେ ନ ହୋଇ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ଭାବରେ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ଲକ୍ଷ୍ୟର ଉପଲବ୍ଧି ପାଇଁ କରାଯିବା ଦରକାର ।

ସତ୍ୟ, ଶିବ ଓ ସୁନ୍ଦର—ଏହି ସୁବିଦିତ ତ୍ରୟୀ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସମ୍ପର୍କୀୟ ଦାର୍ଶନିକ ପ୍ରସଙ୍ଗର ସାରମର୍ମ ଅଟେ, ଯେଉଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଏହି ତ୍ରୟର ସମାବେଶରେ ଗଠିତ ତାହା ଯଥାନୁପାତିକ, ଏ କଥା ଆମ୍ଭେମାନେ ନିଶ୍ଚିତ ସ୍ୱୀକାର କରିବା; କିନ୍ତୁ ସତ୍ୟ, ଶିବ ଓ ସୁନ୍ଦର ଦୃଷ୍ଟିରୁ ମନୁଷ୍ୟମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଭାଗ ଭାଗ କରିବାକୁ ଗଲେ ଯେଉଁ ଅସୁବିଧା ସୃଷ୍ଟି ହୁଏ ତାକୁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେବା ଠିକ୍ ନୁହେଁ । ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଜ୍ଞାନର ପ୍ରକୃତ ଦ୍ୱୈତବାଦୀ କି ନା ଓ ଏହା କେତେବେଳେ ସତ୍ୟ ଏହାର ଅନୁସନ୍ଧାନ ଆବଶ୍ୟକ । ଶିବ ସଂପର୍କିତ ତଥ୍ୟ ଯେଉଁ ମୂଲ୍ୟବୋଧ ଦ୍ୱାରା ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ହୁଏ, ଉକ୍ତ ମୂଲ୍ୟବୋଧର ଉଚିତ ପରମ୍ପରାର ସମ୍ଭାବ୍ୟତା ବିଷୟରେ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବାକୁ ହେବ । ସେହିପରି ସୁନ୍ଦରର ପ୍ରକାର ସମ୍ପର୍କରେ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟ ବିଜ୍ଞାନର ପରିସରର ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିଯିବ; କାରଣ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ କଅଣ ଅନ୍ତର୍ଗତ କରାଯିବ, ତାହା ଏହାଦ୍ୱାରା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ପ୍ରଭାବିତ ହେବ ।

ଶିଶୁ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ

ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାର ମୌଳିକ ଉପାଦାନ ଦୁଇଟି; ଯଥା:—ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଓ ଶିକ୍ଷାର ବସ୍ତୁ । ବର୍ତ୍ତମାନ ପ୍ରଥମ ଉପାଦାନ, ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଦ୍ୱିତୀୟ ଉପାଦାନ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର କଳ୍ପନା କରାଯିବ କି ? କିମ୍ବା ଏହାର ଉଣା ଅଧିକେ ବସ୍ତୁ-ନିଷ୍ଠ ଓ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସ୍ଥାନ ରହିଛି କି ? ନିମ୍ନୋକ୍ତ ବିକଳ୍ପରୁ ଏକ ଦ୍ୱୈତବାଦର ଅନୁମାନ କରାଯାଏ। ପୂର୍ବୋକ୍ତ ବିକଳ୍ପରେ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଏକ ମୁଖ୍ୟ ଅନ୍ତର୍ବର୍ତ୍ତୀ ସମ୍ପର୍କ ଥିବାର ଜଣାଯାଏ ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ପାରମ୍ପରିକ ବସ୍ତୁର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟତାରେ କେନ୍ଦ୍ରୀଭୂତ । ମୂଳ ଦ୍ୱୈତବାଦ ମନ ଓ ବସ୍ତୁ ମଧ୍ୟରେ ଅବସ୍ଥିତ । (୧) ଏହାର ତୁଳନା ମନ ଓ ବିଷୟବସ୍ତୁ, ଶିଶୁ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସହିତ କରାଯାଇଅଛି । ଶିଶୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟତାର ଦ୍ୟୋତକ, କିନ୍ତୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସାଧାରଣ ବା ସମଷ୍ଟିର ସୂଚକ । ଶିଶୁ ବ୍ୟକ୍ତିର ପ୍ରତିନିଧିତ୍ୱ କରେ ଅଥଚ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସମାଜର

(୧) ଷଷ୍ଠ ଅଧ୍ୟାୟର 'ମନ-ଶରୀର ସମସ୍ୟା' ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ପ୍ରତିନିଧିତ୍ୱ କରିଥାଏ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟି ମଧ୍ୟରୁ ସାର୍ବଦେଶିକ ବା ସାମାଜିକ ରୂପକୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ସ୍ୱରୂପ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରିବାରେ ପ୍ରାଥମିକତା ଦିଆଯାଏ ଓ ଏହାର ସହାୟତା ନିଆଯାଏ । ଅତଏବ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ମଧ୍ୟରେ ଯଦି କୌଣସି ସଂଘର୍ଷ ଉପୁଜେ, ତେବେ ସାଧାରଣତଃ ଏହି ସଂଘର୍ଷର ସମାଧାନ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସପକ୍ଷରେ କରାଯାଏ । ସାମାଜିକ ସଂସ୍କୃତିର ପ୍ରତିନିଧିତ୍ୱ କରୁଥିବା ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଉପରେ ଜୋର୍ ଜବରଦସ୍ତ ଭାବରେ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ରୂପେ ଦିଆଯାଏ । ଛାତ୍ରର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁସାରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଉପଯୋଗୀ କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁସାରୀ ଛାତ୍ରକୁ ଗଠନ କରାଯାଏ । ଛାତ୍ରର ସ୍ୱଭାବ ସାଧାରଣତଃ ଅଚେତନଶୀଳ ଓ ଅସ୍ୱାଭାବିକ ହୋଇଥାଏ । ଆତ୍ମର ମଧ୍ୟ ତାହାର ଅନୁଭୂତି ଅମାର୍ଜିତ, ଅସ୍ପଷ୍ଟ ତଥା ଅନିଶ୍ଚିତ ହୋଇଥାଏ । ଏଣୁ ଏହି ଉଭୟ କାରଣରୁ ନିଶ୍ଚିତ ହୁଏ ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପାଇଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ କରିବା ଆବଶ୍ୟକ,, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଛାତ୍ରର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ବିଶାଳ ହେବ ଓ ତାକୁ ବିଶ୍ୱର ନିୟମ, କ୍ରମ ଓ ବ୍ୟବସ୍ଥା ସହିତ ପରିଚିତ କରାଇବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଏ ପ୍ରକାର ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ବିକଳ୍ପ ପନ୍ଥା ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ସ୍ୱଭାବ ଅନୁସାରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ପରିକଳ୍ପନା କରିବା । ଏହା କରିବା ପାଇଁ ପାଠ୍ୟବସ୍ତୁ ଯେ ସ୍ଥିର ଓ ଆଗରୁ ପ୍ରସ୍ତୁତ, ଏହା ଭାବିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଏହିପରି ଭାବରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଯେ ଶିଶୁର ଅନୁଭୂତିର ବାହାରେ ଅଛି ଅଥବା ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଯେ ଏପରି ଅଛି ଯାହାକୁ ବାହାରୁ ଶିଶୁ ମନ ଭିତରକୁ ଠେଲି ଦେବାକୁ ହେବ, ଏ ପ୍ରକାରର ଚିନ୍ତା ମଧ୍ୟ ପରିତ୍ୟାଗ କରିବା ଉଚିତ । ବିପରୀତ ପକ୍ଷରେ ଏହା ଦେଖିବା ମଧ୍ୟ ଆବଶ୍ୟକ ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଛାତ୍ରର ଅନୁଭୂତ ଗୋଷ୍ଠୀର ଅନୁଭୂତ ଦ୍ୱାରା ଗଠିତ ଓ ଏହି ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ପ୍ରକାରରେ ନୁହେଁ, ବରଂ ପରିମାଣରେ ବା ମାତ୍ରାରେ । ବାଳକର ଅନୁଭବର ଅନ୍ତର୍ବସ୍ତୁ ଗୋଷ୍ଠୀର ଅନୁଭବରେ ମିଳିପାରେ । ବାଳକର ଅନୁଭୂତି ଓ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ତାହାର ଅଧ୍ୟୟନ କେବଳ ଏକମାତ୍ର ବାସ୍ତବତା ବା ପ୍ରକ୍ରିୟା, ଯାହାକି ଶିକ୍ଷା-ଜୀବନର ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ଅନ୍ତିମ ସ୍ୱରୂପ ଅଟେ । ଗୋଟିଏ ଦିଗରୁ ମଧ୍ୟକୁ ପ୍ରବାହିତ ହୁଏ ଓ ଏହା ସହିତ ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ଭାବରେ ରହେ । ଶିଶୁର ବର୍ତ୍ତମାନ ଅନୁଭୂତ ଓ ସାମାଜିକ ଐତିହ୍ୟର ସମୃଦ୍ଧ ଏବଂ ପରିଣତ ଅନୁଭୂତ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ଫାହାତ ରହିଛି ତାହାକୁ ଆବିଷ୍କାର କରିବା ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରଣାଳୀର ଅନ୍ୟତମ କାର୍ଯ୍ୟ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଏକ ସାମାଜିକ ସାମଗ୍ରୀ, ଯେଉଁଥିରୁ ଆତ୍ମା ଜଳର ଉପଲବ୍ଧି କରେ । ଏହି ଉଭୟକୁ ଗୋଟିଏ ଅନ୍ୟର ବିରୋଧ ବୋଲି ବିଚାର କରିବା ଦ୍ୱାରା ଶିଶୁର ପ୍ରକୃତ ଓ ତାହାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ଗୋଟିକର ଅନ୍ୟ ସହିତ ସଂଘର୍ଷ କରାଇବାର ଅପ୍ରୀତିକର ପରିଣାମ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୋଇପାରେ ।

ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ସମସ୍ୟା ହେଉଛି, ଆମ୍ଭେମାନେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଦୈନନ୍ଦିନତା ବା ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନତାର ରୂପରେ ବିଚାର କରିବା । ଏହାର ଅନ୍ୟ ଏକ

ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଅଛି, ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ପାରମ୍ପରିକ ବିଷୟ ବସ୍ତୁର ବିଭାଜନ ବା ଶିଶୁର କାର୍ଯ୍ୟ-କଳାପରେ ବର୍ଣ୍ଣନ କରିବା (୨) । ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପାରମ୍ପରିକ ମତ ହେଉଛି ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ମୌଳିକ ଏକକ ସବୁ ତଥ୍ୟ ବା ମୌଳିକ କୌଶଳ, ଯାହାସବୁ ଗଣିତ, ଇତିହାସ ପ୍ରଭୃତି ବିଭିନ୍ନ କ୍ଷେତ୍ରରେ ସମଜାତୀୟ ରୂପରେ ମିଶିଯାଉଅଛି । ଏ ପ୍ରକାରର ବର୍ଗୀକରଣ ଯେ କେବଳ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ତାହା ନୁହେଁ କିନ୍ତୁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଉପଯୋଗୀ ମଧ୍ୟ । ଗୋଷ୍ଠୀର ଅନୁଭବକୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ରୂପରେ ଶିଶୁ ତାହାର ମନ ମଧ୍ୟରେ ଗ୍ରହଣ କରିପାରିବ ନାହିଁ । ସେଥିପାଇଁ ଏ ସବୁର ବିଶ୍ଳେଷଣ କରାଯାଇ ଏ ସବୁକୁ ସମ୍ପର୍କିତ ରୁଚିର ବିଭିନ୍ନ ଏକକ ରୂପେ ଭାଗ ଭାଗ କରି ଦିଆଯାଇଅଛି । ତେବେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ କାହିଁକି ପାରମ୍ପରିକ ବୋଲି କହିବା ? ଏହାର ଉତ୍ତର ହେଉଛି ଯେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସଙ୍ଗଠନ ଓ ଜ୍ଞାନର ବିଶେଷଜ୍ଞତା, ଯାହା ବର୍ତ୍ତମାନ ଉପଲବ୍ଧ ହେଉଅଛି ତାହା ଅତୀତର କେତେ ଶତାବ୍ଦୀରୁ ମୁଖ୍ୟତଃ ଉତ୍ତରାଧିକାରୀ ସୂତ୍ରେ ଚାଲି ଆସୁଅଛି । ପ୍ରତ୍ୟେକ ଯୁଗ ଏହାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତକୁ ସଙ୍ଗଠିତ କରି ଆସିଅଛି । ଏହା ଅବଶ୍ୟ ସେହି ଯୁଗର ସ୍ୱାଭାବିକ ସଂଘର୍ଷ ଓ ହିତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ କରାଯିବା ଦରକାର । ବିଦ୍ୟାଳୟ ମାଧ୍ୟମରେ ଭୂ-ବିଜ୍ଞାନର ପ୍ରକରଣ ଏହି ସବୁ ପ୍ରତିରୂପ ଗଢ଼ିଚାଲି ଆସୁଅଛି । ନୂତନ ଜୀବନର ହିତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ନୂତନ ବିଷୟ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଯୋଡ଼ି ଦିଆଯାଇଅଛି, ଯାହା ପୂର୍ବରୁ ମିଶିଛି ତାହାର ପୁନର୍ଗଠନ ଅନେକ ସମୟରେ କରାଯାଇ ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ଏହା ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟର କଥା ନୁହେଁ ଯେ କାଳକ୍ରମେ ଯେଉଁସବୁ ଉପବିଭାଗକୁ ନେଇ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ବଂଶାନୁକ୍ରମେ କରାଯାଇଅଛି ସେ ସବୁକୁ ଅନ୍ତିମ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ରୂପରେ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବାକୁ ପଡ଼ୁଅଛି ।

ପରିଣାମତଃ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଓ ଅଭିରୁଚି ପ୍ରତି ବିଶେଷ ଦୃଷ୍ଟି ଦିଆନଯାଇ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ କରାଯାଉଅଛି । ଏହା ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ଯେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପ୍ରାଧିକାର ଦ୍ୱାରା ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଧରିପେକ୍ଷକତା ଲାଭ କରିଅଛି ଓ ଶିକ୍ଷକ ସ୍ୱୟଂ ଯୁଗଯୁଗର ପ୍ରାଧିକାର ଦ୍ୱାରା ସମର୍ଥିତ ହେଉଅଛନ୍ତି । ମାନଧାରିଆ ବିଭାଜନର ପାଠ୍ୟ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ଗୋଟିଏ ପରେ ଗୋଟିକୁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଉଅଛି । ପ୍ରତ୍ୟେକ ଅଂଶରେ ବିଭିନ୍ନ ତଥ୍ୟ ଓ କୌଶଳର କାର୍ଯ୍ୟ ରହିଛି ଓ ସେ ସବୁକୁ ଦିନପରେ ଦିନ ଶିଖିବାକୁ ପଡ଼ୁଛି । ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି ଏହି କଥାରେ ଜୋର ଦେବାପାଇଁ ଅଧିକ ସତର୍କ ନ ହେବେ କି ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ଜ୍ଞାନର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣତାର ଆଦର୍ଶାତ୍ମକ ପରିକଳ୍ପନା ଅନୁଯାୟୀ ଅନୁବନ୍ଧିତ ନ ହେବ, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ତାର ଐକ୍ୟ ହରାଇ ବସିବ । ଏକ ସମୟରେ ତଥ୍ୟ ଓ କୌଶଳ ଗୋଟି ଗୋଟି କରି ଶିଖିବାକୁ ହୁଏ । କାରବାରରେ ଯେପରି କୁପନ ଦିଆଯାଏ ସେହିପରି ଅଧ୍ୟୟନରେ ଡିପ୍ଲୋମା ଦେବାହିଁ ସାର ହୁଏ । ଅଭିବୃତ୍ତି ଗୁଡ଼ିକ ଯଦ୍ୟପି ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ହୁଏ ତେବେ ସେସବୁ ପୃଥକ୍ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷା କରାଯାଏ ଓ ସେ ସବୁର ପଦ୍ଧବର୍ତ୍ତୀ ସାର୍ଥକତା ଉପେକ୍ଷିତ ହୋଇଥାଏ କିମ୍ବା ହ୍ରାସପାଏ । ପରିଶେଷରେ ଏହି ପ୍ରକାରରେ ଶିକ୍ଷା କରିଥିବା ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ

ସୂତ୍ରରେ ସାଇତା ହୋଇରହେ, ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି ସେ ସବୁର ସଦୁପଯୋଗ କରିବାପାଇଁ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ମାତ୍ରାରେ ସେ ସବୁକୁ ଏକତ୍ରିତ ନ କରେ । କିମ୍ବା ସେସବୁର ଆବୃତ୍ତି ବା ପରୀକ୍ଷାରେ ବ୍ୟବହାର ପାଇଁ ସ୍ମୃତିର ମାଧ୍ୟମ ତାକୁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହେବାପାଇଁ ଲୁହା ନ ଯାଏ ।

ଅନ୍ୟ ଦିଗରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଏପରି ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ରହିଛି, ଯାହା ଅଧିକ ମାତ୍ରାରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ କେନ୍ଦ୍ରିକ । ଛାତ୍ର ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ସମ୍ପୃକ୍ତ ଜୀବନଯାପନ କରୁଥାଏ ଓ ତେଣୁ ଛାତ୍ରର ସମଗ୍ର ଜୀବନହିଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ପରିଣତ ହୁଏ । କାରଣ ସ୍କୁଲ ବା କଲେଜ ସେଥିପାଇଁ ଦାୟିତ୍ୱ ବହନ କରିଥାଏ । ଆବେଗିକ ମନୋଭାବ ଓ ନୈତିକ ଆଦର୍ଶ ତଥା ସାଧାରଣ ପ୍ରକାରର ବିବରଣୀ ଏହାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହୋଇଥାଏ । ସମଗ୍ର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଧ୍ୟେୟ ହୁଏ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସ୍ମରଣରଖିବା ଉଚିତ ଯେ ଶିକ୍ଷାଦେବା (Teach) କ୍ରିୟା ଦ୍ୱିକର୍ମକ ଅଟେ । ଗୋଟିଏ ହେଉଛି ଗତ୍ତ ଓ ଗୀତା ପରି ଛାତ୍ରଛାତ୍ରୀ ଓ ଅନ୍ୟଟି ଭାଷା, ବିଜ୍ଞାନ ପରି ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟ । ବାସ୍ତବିକ ଶିକ୍ଷା ଶାସ୍ତ୍ରର ଆଧୁନିକ ବ୍ୟାକରଣରେ ଗମ ଗୀତାପରି ଛାତ୍ରଛାତ୍ରୀ ଶିକ୍ଷା ଦେବା କ୍ରିୟାର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ବ ମୁଖ୍ୟ କର୍ମ, ଅପରନ୍ତ ଶିକ୍ଷା-ବ୍ୟାକରଣରେ ଏ ଦୁହେଁ ଅପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ବା ଗୌଣ କର୍ମ ଥିଲେ । ଏ ପ୍ରକାର ପାଠ୍ୟ ତାଲିକାର ଉପାଦାନର ଏକକ, ତଥ୍ୟ ଓ କୌଶଳ ନୁହେଁ କିମ୍ବା ପାଠ୍ୟ ବିଷୟ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ନୂତନ ଭାବରେ ବିକାଶୋନ୍ମୁଖ ଜୀବନ—ପରିସ୍ଥିତି ହେଉଛି ଉପାଦାନର ଏକକ । ଏ ସବୁର କେନ୍ଦ୍ରରେ ଅନୁଭୂତ । (ଗ) ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟବସ୍ତୁର ବ୍ୟବହାର କରଯାଏ, କିନ୍ତୁ ଏସବୁଦ୍ୱାରା ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ପୂର୍ବପୂର୍ବ ଗଠିତ ନହେଁ କିମ୍ବା ଏ ସବୁର ପରିଚଳିତ ବିଭାଜନ ନୂତନ ଆବଶ୍ୟକତା ମେଣ୍ଟାଇବାରେ ପରିବନ୍ଧକ ହୁଏ ନାହିଁ । କେତେକ ସମସ୍ୟାପୂର୍ଣ୍ଣ ପରିସ୍ଥିତି ଯୋଗୁଁ ଯଦି କ୍ରିୟାର ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନତା ବାଧାପାଏ ତେବେ ତାହାର ପୁନରୁଦ୍ଧାର ପାଇଁ ପାଠ୍ୟବିଷୟର ଆବଶ୍ୟକତା ପଡ଼େ ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଉକ୍ତ ବିସ୍ତୃତରେ ଏହା ଅସ୍ୱୀକାର କରାଯାଏ ଯେ କେବଳ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ଆକସ୍ମିକ ବ୍ୟବହାର ପାଇଁ ପାଠ୍ୟବିଷୟକୁ ପେଡ଼ି ପୁଟୁଳାରେ ସାଇତି ରଖାଯିବ । ଏହା ମଧ୍ୟ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରଯାଏ ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଏକ ଅମାନତ ପରି, ଯାହାକୁ ଗୋଟିଏ ବଂଶଧରଠାରୁ ଅନ୍ୟ ବଂଶଧର ପାଖକୁ ପଠାଇ ଦେଇ ହେବ । କିମ୍ବା ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଏକ ବସ୍ତୁ ଯାହାର ପୁଟୁଳା ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ହାତରେ ଦେଇହେବ । ଏ ପ୍ରକାରର ଧାରଣା ଅତ୍ୟନ୍ତ ସ୍ଥିତିଶୀଳ । ବରଂ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଗତିଶୀଳ ବୋଲି ବିଚାରିବା କଥା । ଏ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ତଥ୍ୟ ଜ୍ଞାନ ବିବରଣୀ, ପାଠ ଆଦି ବିଷୟ ଗୁଡ଼ିକର କାର୍ଯ୍ୟ ଯୋଜନା କରାଯାଏ ଓ ସେସବୁ ଅନୁକ୍ରିୟା ବା ପ୍ରତିକ୍ରିୟାର ପନ୍ଥା ହୁଏ । ଏହି ବ୍ୟାଖ୍ୟା ସହିତ ଅନୁରୂପ ଏକ ସୁପାରିସ କରଯାଏ ଯେ ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକର ନାମଗୁଡ଼ିକୁ ଜାତି-ବାଚକ ବିଶେଷ୍ୟ ନ କହି କ୍ରିୟା-ବାଚକ

ବିଶେଷ୍ୟ ଭାବରେ ରୂପାୟିତ କରିବା ଉଚିତ । ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତସ୍ୱରୂପ ପଢ଼ିବା, ଲେଖିବା ଓ ଗଣିବା କେବଳ ଏହି ତିନୋଟି ମୂଳ ବିଷୟର କଥା ଉଲ୍ଲେଖ କଲେ—ଏସବୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଧର୍ମ ଅଧିକ ଯଥାର୍ଥ ଭାବରେ ଚର୍ଚ୍ଚିତ ହୁଏ । ସାହିତ୍ୟ, ଲିଖନ ଓ ଗଣିତ ଏପରି କଣପାରେ ନାହିଁ । ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ହେଉଛି କଳା କିମ୍ବା କୌଶଳ ବା ବ୍ୟବହାରର ପ୍ରତିରୂପ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଯେ କ୍ରିୟାକଳାପଦ୍ୱାରା ଗଠିତ ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ପଦେ କହିବା ଆବଶ୍ୟକ । (୪) ଅନେକଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଉଦ୍ୟମର ଅର୍ଥ ଶାରୀରିକ କାର୍ଯ୍ୟ; ଯଥା :—ପିଲମାନଙ୍କର ପରିଭ୍ରମଣ କିମ୍ବା ନିର୍ମାଣକୁ ବୁଝାଏ । ଯେଉଁମାନେ ଏହି ବିଷୟରକୁ ମାନି ନିଅନ୍ତି ସେମାନେ ସାଧାରଣତଃ ଏହି ବିଷୟର ବିରୋଧ କରନ୍ତି, ଯାହା ଅନୁସାରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ପୋଥିପଢ଼ା ସଙ୍ଗେ ସମାନ ଓ ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ଗ୍ରହଣର ସଦ୍‌ଗୁଣ । ଏହି ପ୍ରକାର ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଯେ କୌଣସି ଶାରୀରିକ ଉଦ୍ୟମ ଆଦୌ ନାହିଁ ଏହା ଭାବିବା ସମ୍ଭବତଃ ଏକ ଅଯୌକ୍ତିକ ହସ୍ତକ୍ଷେପ ହେବ, ଏପରିକି ଅନ୍ୟକୁ ଶୁଣିବା ପରି ନିଷ୍କ୍ରିୟ ଅଧିଗମର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହୋଇଥାଏ । ମନୋନିବେଶ ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଶାରୀରିକ ସମନ୍ୱୟ । ସୁତରାଂ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଯାହା କିଛି ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ଥାଏ ତାହା ହେଉଛି ଉଦ୍ୟମରେ, ବରଂ କୌଣସି ଉଦ୍ୟମସ୍ଥାନିକତାର ବିପରୀତରେ ନୁହେଁ ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମ—ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଦୁଇ ପ୍ରକାରର ଉଦ୍ୟମ ବା କ୍ରିୟାରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରାଯାଇପାରେ । ଗୋଟିଏ ହେଲା, ଲକ୍ ଓ ପେଷ୍ଟାଲଜିଙ୍କ ଅନୁଭବବାଦ (empiricism) ବଂଶାନୁକ୍ରମେ ଚାଲି ଆସିଥିବା ଏକ ପ୍ରକାର ଉଦ୍ୟମ । ଏଠାରେ ଅଧି-ଗମ ହେଉଛି, ଜ୍ଞାନେନ୍ଦ୍ରିୟ ସଂସ୍କାରର ବିଷୟ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଚତୁର୍ଦ୍ଦିଗର ଜଗତରୁ ରୂପ ବା ସଂସ୍କାର ଶୋଷିନେବାରେ ଇନ୍ଦ୍ରିୟ ସକଳ ସକ୍ରିୟ ବୋଲି ବିବେଚନା କରାଯାଏ । ଶିକ୍ଷା କୌଣସି ଏକ ବସ୍ତୁ ବୋଲି ଧରାଯାଏ, ଯାହାକି ବାହାରରୁ ବାଳକକୁ ପ୍ରଦାନ କରାଯାଏ ଓ ସେ ତାହାକୁ ଗ୍ରହଣ କରେ । ଏପରିକି ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଅନ୍ତର୍ଗତ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକର ଆକର୍ଷଣ ଜ୍ଞାନେନ୍ଦ୍ରିୟ ଅପେକ୍ଷା ମନ ପ୍ରତି ଅଧିକ ପ୍ରଭାବଶାଳୀ ହେଲେ ମଧ୍ୟ ଯେ କୌଣସି ଶିକ୍ଷଣ-ପ୍ରକ୍ରିୟା ମୁଖ୍ୟତଃ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ଅନ୍ତର୍ଦେଶରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରେ । ଜ୍ଞାନ ଓ ମୂଲ୍ୟ-ବୋଧର ବିଶ୍ୱକୁ ପ୍ରତିବିମ୍ବିତ କରିବାରେ ମନସଂଲଗ୍ନ ରହେ । ଏ ସବୁକୁ ପୁନର୍ନିର୍ମାଣ କରିବାର ପ୍ରଯତ୍ନ ରୂପରେ ଏହାର ନ୍ୟୂନତମ ପ୍ରକଟ ବ୍ୟବହାର ରହିଛି ।

ଦ୍ୱିତୀୟ ପ୍ରକାରର ଉଦ୍ୟମ ବା କ୍ରିୟା ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଅଧିକ ଆକ୍ରମଣମୂଳକ । ଏହା ଅର୍ଥର ପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ଅପେକ୍ଷା କରେ ନାହିଁ ବରଂ ଏହା ଅର୍ଥ ଖୋଜି ନିଏ । ଏ ପ୍ରକାରର ଉଦ୍ୟମ ବାହ୍ୟରୂପରେ ପ୍ରକାଶ ପାଏ ଓ ସକ୍ରିୟ କୌତୂହଳର ଆକାର ଗ୍ରହଣ କରେ । ଏ ପ୍ରକାରର କୌତୂହଳ ନୂତନ ଅର୍ଥର ପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ଶକ୍ତି ଦିଏ ।

---

୪ । ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟର "ଅଧିଗମ" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଅନୁକ୍ରିୟାଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା କରିବାର ସ୍ଥାନ ଏଠାରେ ନ ଥାଏ । ଏହା ବଦଳରେ ଯେଉଁ ଘଟଣା ଘଟେ ତାର ଫଳକୁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଲିପିବଦ୍ଧ କରେ ଓ ଏହି ଘଟଣା ତାର ପରିବେଶରେ ଭୌତିକ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଅଭିକ୍ରମଦ୍ୱାରା ଆରମ୍ଭ ହୁଏ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରେ ସକ୍ରିୟ ପ୍ରକାରର ସମାନୁବର୍ତ୍ତୀ ସଂସ୍ଥାର ବା ଗ୍ରୁପ ସେ ଗ୍ରହଣ କଲେ । ଉଦ୍‌ଗମର ଏହି ତେଜସ୍ୱୀ ଓ ଓଜସ୍ୱୀ କଳ୍ପନା ଗ୍ରହଣ କରିବାଦ୍ୱାରା ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ଯେପରିକି କର୍ମବହୁଳ ଜୀବନରେ ଅନୁଭୂତ ହୁଏ ସେପରି ଯଥାର୍ଥ କ୍ରିୟା ବିଷୟରେ ସାଧାରଣ ରୂପରେ ଅଥବା ନିଜର ସ୍ୱାର୍ଥସିଦ୍ଧି ପାଇଁ ସତର୍କ ରହିବା ଉଚିତ । ସ୍ପଷ୍ଟଭାବରେ ପ୍ରକାଶ କଲେ, ଉଦ୍ୟମ ପ୍ରକଳ୍ପ, ଅନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ ତଥା ନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ ବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟପୂର୍ଣ୍ଣ ହୋଇପାରେ । ଯଦି ଏହି କ୍ରିୟା-କେନ୍ଦ୍ରିତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଅଧିକ ସୁପ୍ରକାଶିତ ଉଦ୍ୟମ ବା କ୍ରିୟାଦ୍ୱାରା କରିବାକୁ ହୁଏ ତେବେ ଏଥିପାଇଁ ଏହାର ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ଶିକ୍ଷା-ବିକାଶର ଉଜ୍ଜ୍ୱଳ ଭବିଷ୍ୟତ ଆଶାରେ ଦିଆଯାଇପାରେ ।

ଅନେକ ଶୈକ୍ଷିକ କ୍ରିୟା ବା ଉଦ୍ୟମ ଅଛି, ଯାହା ଏହି ପ୍ରବଣତାର ପୂରଣ ଦିଗରେ ସହାୟକ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ସ୍ୱାସ୍ଥ୍ୟ ସହାୟକ ଶାରୀରିକ ବ୍ୟାୟାମକୁ ନିଆଯାଉ । ନୃତ୍ୟ ଦ୍ୱାରା ଆବେଗିକ ନିର୍ଗମ ଅନ୍ୟ ଏକ ଉଦାହରଣ ଅଟେ । କ୍ରୀଡ଼ା ଓ କାର୍ଯ୍ୟ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ । ଏ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଉଦ୍ୟମ-ଆଧାରିତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ପାଇଁ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ସୁଯୋଗ ଦିଏ । କାରଣ ଏହା ଦ୍ୱାରା ବିଭିନ୍ନ ବସ୍ତୁ ଓ ପ୍ରକ୍ରିୟା ସହିତ ପରିଚୟ ଲାଭ କରିବାର ଉପକ୍ରମ ମିଳେ ଓ ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ ଏହି ପରିଚୟ ସେମାନଙ୍କର ଜ୍ଞାନର ପରୀକ୍ଷା ପାଇଁ କେତେକ ଚରମ ଅବସର ପ୍ରଦାନ କରେ (୪) । କର୍ମାନୁଭୂତିର ଶିକ୍ଷାଗତ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ବିଷୟରେ ଅନେକ ଲୋକ ଏକମତ ହେବାର ଜଣାପଡ଼େ, କିନ୍ତୁ କେତେକ ଲୋକ ବିଚାର କରନ୍ତି ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ କ୍ରୀଡ଼ାର ଉଚିତ ସ୍ଥାନ ନାହିଁ । ସେମାନେ କହନ୍ତି ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ବାହାରେ ଖେଳିବାପାଇଁ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ଅବସର ମିଳିପାରେ ଓ ସେଥିପାଇଁ ଏହି ଉଦ୍ୟମକୁ ଦୋହରାଇବା ଦ୍ୱାରା ବିଦ୍ୟାଳୟର ସମୟ ନଷ୍ଟ କରିବାରେ କୌଣସି ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ନାହିଁ । ଏ ପ୍ରକାରର ଭ୍ରାନ୍ତ ଧାରଣା ସପକ୍ଷରେ କେତେକ ଯୁକ୍ତି ହୁଏତ ଏକ ଅଗ୍ରଗାମୀ ସମାଜରେ ଥାଇପାରେ । କିନ୍ତୁ ଆଧୁନିକ ଶିଳ୍ପ ପ୍ରଧାନ ସମାଜରେ ଠିକ୍ ଓଲଟା ବିଷୟର ପ୍ରଭାବ ପଡ଼େ (୬) ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଓ ଜ୍ଞାନସିଦ୍ଧାନ୍ତ

ଶିକ୍ଷାରେ ଶିଶୁ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ, ବାସ୍ତବତାମୂଳକ ଓ ଐଚ୍ଛିକ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ତଥା ସ୍ଥିତିଶୀଳ ଓ ଗତିଶୀଳ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ମଧ୍ୟରେ ଦ୍ୱୈତ ପୃଥକତା ଅଛି କି ନାହିଁ—ଏଥିରୁ ଜ୍ଞାନ

---

(୬) ଦ୍ୱିତୀୟ ଅଧ୍ୟାୟରେ 'ଶିକ୍ଷାରେ ବର୍ଗର ଭୂମିକା' ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସମସ୍ୟା ପ୍ରତିଧ୍ୱନିତ ହୁଏ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଜ୍ଞାନର ଦୁଇଟି ଶ୍ରେଣୀ ବିଭାଗ କରାଯିବାର ଜଣାଯାଏ, ବସ୍ତୁ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଜ୍ଞାନ ଓ ଏ ସବୁକୁ କିପରି କରିବାକୁ ହେବ ତାର ଜ୍ଞାନ । ପ୍ରଥମୋକ୍ତ ଶ୍ରେଣୀକୁ ପ୍ରସ୍ତାବନାମୂଳକ (propositional) ଜ୍ଞାନ ଓ ଦ୍ୱିତୀୟୋକ୍ତ ଶ୍ରେଣୀକୁ ଅଭିଜ୍ଞାତ (cognitive) କାର୍ଯ୍ୟ କୁହାଯାଏ । ଯେଉଁମାନେ ଭାଷାବିଜ୍ଞାନର ବିଶ୍ଳେଷଣ କରନ୍ତି ସେମାନେ ପ୍ରଥମରୁ ଜ୍ଞାନ ଶବ୍ଦର ଦୁଇଟି କାରକ (factor) ସ୍ଥିର କରନ୍ତି, କାହାକୁ ଜାଣିବା (knowing that) ଓ କିପରି ଜାଣିବା (knowing how) । ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟର ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ରହିଛି, ଏତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସମସ୍ତ ଜ୍ଞାନକୁ ପ୍ରଥମୋକ୍ତ ଶ୍ରେଣୀଭୁକ୍ତ କରିବାପାଇଁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଯେଉଁ ଚିନ୍ତା ଚାଲିଆସିଛି ତାକୁ ସଂଶୋଧନ କରିହେବ । ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟ ମଧ୍ୟ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ, କାରଣ 'କିପରି ଜାଣିବା' ଅର୍ଥାତ୍ ଜାଣିବା କୌଶଳ ପୂର୍ବରୁ 'କାହାକୁ ଜାଣିବା' ଅର୍ଥାତ୍ କେତେକ ନିୟମାବଳୀ ଯେପରି ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନରେ ଅଗ୍ରାଧିକାର ଲାଭ ନ କରେ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ଆରିଷ୍ଟଟଲ୍ ତାଙ୍କର ଆରଗାନନ୍ (Organon) ଅର୍ଥାତ୍ ଶୁଦ୍ଧ ବିତର୍କର ନିୟମାବଳୀ ସ୍ଥିର କରିବା ପୂର୍ବରୁ ଲୋକମାନେ କିପରି ବିଶୁଦ୍ଧ ଭାବରେ ତର୍କ କରିପାରିବେ ଜାଣିଥିଲେ । ଉପରନ୍ତୁ ନିୟମାବଳୀ ଜାଣିଲେ ଯେ କିପରି ଜାଣିବା' ହୋଇଯିବ, ଏ ବିଷୟରେ ପ୍ରତିଶ୍ରୁତି ଦିଆଯାଇ ନପାରେ । ଶାରୀରିକ ଶିକ୍ଷାରେ ଏହାର ପ୍ରକୃତ ଉଦାହରଣ ରହିଛି, ସେଥିରେ ଜଣେ ଖେଳର ନିୟମ ଜାଣିପାରେ, କିନ୍ତୁ ତାର କ୍ରୀଡ଼ା ସାମର୍ଥ୍ୟ ନ ଥାଇପାରେ । (୭)

ସହଜ କଥାରେ କହିଲେ ଏହା ସତ୍ୟ ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ରଚନାର ସମସ୍ୟା ହେଉଛି ଅଭିଜ୍ଞାତ କାର୍ଯ୍ୟପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତାବନାମୂଳକ ଜ୍ଞାନ ବାଛିବା । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଜ୍ଞାନର କେଉଁ ଶ୍ରେଣୀ ବିଭାଗକୁ ଧରି କାର୍ଯ୍ୟାରମ୍ଭ ( ) କରାଯିବ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ବେଶୀ କିଛି ପାର୍ଥକ୍ୟ ହୋଇଯାଏ । ଯଦି ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ନିର୍ମାଣ ପ୍ରସ୍ତାବନାମୂଳକ ଜ୍ଞାନରୁ ଆରମ୍ଭ କରନ୍ତି ତେବେ ତାଙ୍କୁ ଦୁଇଟି ବିକଳ୍ପର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ପଡ଼େ । ପ୍ରଥମତଃ, ସର୍ବପ୍ରଥମ ମୌଳିକ ଜ୍ଞାନରୁ ସେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସ୍ଥିର କରିପାରନ୍ତି । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ସେ ବିଷୟବସ୍ତୁର ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ ଆରୋହୀ କ୍ରମ ଦ୍ୱାରା ଯଥା : ଭୌତିକ ବିଜ୍ଞାନରୁ ଗଣିତ ଓ ତର୍କଜ୍ଞାନ ମଧ୍ୟ ଦେଇ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ବିଜ୍ଞାନ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ପରିଚାଳିତ ହେବେ, ଏ ପ୍ରକାର ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ସୌଷ୍ଠବରେ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟ ବିଜ୍ଞାନର ବିଚାର ରହିଛି, କିନ୍ତୁ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ଏହାର କୌଣସି ପ୍ରୟୋଗ ନାହିଁ, ଦ୍ୱିତୀୟତଃ, ଆମ୍ଭେମାନେ ଆପଣାକୁ ଯେଉଁସବୁ ପ୍ରଶ୍ନ ପଚାରୁ ତାହାକୁ

(୭) ଏହିସବୁ ଶିକ୍ଷଣ ବିଷୟରେ ଗୋଟିଏ ପ୍ରବନ୍ଧ Thomas F. Green, "Teaching, Acting and Behaving," Harvard Educational Review, 34 507-524, Fall. 1964 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

କେନ୍ଦ୍ର କରି ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ପ୍ରସ୍ତାବନାମୂଳକ ଜ୍ଞାନର ସଂଗଠନ କରାଯାଇପାରେ । ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ-ସ୍ୱରୂପେ କୁହାଯାଇପାରେ ଯେ ଉଭୟ କଥିତ ଓ ଲିଖିତ ଭାଷାରେ ଆବେଗିକ ଆତ୍ମପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯୁଗଯୁଗ ଧରି ବ୍ୟାକରଣ, ତର୍କଜ୍ଞାନ ଓ ଅଳଙ୍କାର ଶାସ୍ତ୍ର ଏହି ପ୍ରଖ୍ୟାତ ତ୍ରୟୀର ଆଶ୍ରୟ ନେଇ ଆସୁଅଛୁ । କିନ୍ତୁ ଯଦି ପାଠ୍ୟକ୍ରମ-ନିର୍ମାତା ଏହି ଗତି ଧରନ୍ତି ତେବେ ସେ ଦେଖିବାକୁ ପାଇବେ ଯେ ପ୍ରସ୍ତାବନାମୂଳକ ଜ୍ଞାନକୁ ସଂଗଠିତ କରିବାର ଶକ୍ତି, ସେ ସବୁକୁ ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବାର ଶକ୍ତିକୁ ଟପିଯିବ ।

ଏହି କ୍ଷେତ୍ରରେ ସେ ଜ୍ଞାନକୁ ଅଭିଜ୍ଞାତ କାର୍ଯ୍ୟରୂପେ ଧରି ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ରଚନା କରି-ପାରନ୍ତି । ଏଠି ପୁଣି ତାଙ୍କ ଆଗରେ ଦୁଇଟି ବିକଳ୍ପ ରହିଛି, ଗୋଟିକୁ ଅନୁସରଣକରି ସେ ନିଜ ଅନୁଭୂତିଲବ୍ଧ ଜ୍ଞାନ ଅନୁଯାୟୀ କାର୍ଯ୍ୟାରମ୍ଭ କରିପାରନ୍ତି । କି ପ୍ରକାରର ଉଦ୍ୟମ ବା କାର୍ଯ୍ୟରେ ଜଣେ ଅଭିନିବିଷ୍ଟ ରହନ୍ତି ଏବଂ ପ୍ରତ୍ୟେକରୁ ସେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀକୁ ଅଭିଜ୍ଞାତ ଅନୁଭୂତି ଦେବାର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରନ୍ତି, ଏହା ସେ ବାହାର କରନ୍ତି । ଏହିସବୁ କାର୍ଯ୍ୟ ବା ଉଦ୍ୟମର ସଂଖ୍ୟା ଖୁବ୍ ବେଶି । ତେଣୁ ଏହି ପ୍ରବନ୍ଧ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଦାମ୍ଭିକତାପୂର୍ଣ୍ଣ । ଅପେକ୍ଷାକୃତ ସୁ ଚିନ୍ତିତ ବିକଳ୍ପ ହେବ, ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ସମସ୍ତର ପରିମିତ ବ୍ୟବହାର କରିବା ଓ ଫଳପ୍ରଦ ଅଭିଜ୍ଞାତ କାର୍ଯ୍ୟର ପରିସରକୁ ବଢାଇଦେବା । ଏହିସବୁ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ ଓ ଉଦ୍ୟମକୁ ପ୍ରତ୍ୟୟ ଅନୁସାରେ ବିସ୍ତାରକରି ତଥ୍ୟ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେବାଦ୍ୱାରା ପରିସର ବଢ଼ିଯାଇ-ପାରିବ ।

ବର୍ତ୍ତମାନ ବିଚାରିବାର କଥା, ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଷୟବସ୍ତୁକୁ ପାଠାରମ୍ଭ ପୂର୍ବରୁ ପୂର୍ବ ପରିଚିତ ଜ୍ଞାନ ରୂପେ ବିସ୍ତୃତ କରିବା କି ନାହିଁ । କେତେକ ଲୋକଙ୍କ ପାଖରେ ଏହି ଜ୍ଞାନ ସୁପରିଚିତ, ସଂଗୃହୀତ, ତଥା ସୁଶୃଙ୍ଖଳିତ, ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକ, ଜ୍ଞାନକୋଷ, ଅଭିଧାନ ଆଦି ଅନ୍ୟାନ୍ୟ କ୍ରମରେ ସୁସଜ୍ଜିତ ହୋଇଥାଏ । ଏହିପରି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁସାରେ ଏକ ତିଆରି ପୋଷାକ ପରି, ଯାହାକୁ ପିନ୍ଧି ବାହାରି ହେବ । ଏହା ଫଳରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପାଇଁ ଜ୍ଞାନର ପେଡ଼ିରୁ ଆଗରୁ ଯଥାଯଥ ନିର୍ବାଚନକରି ପିଲାମାନଙ୍କୁ ଦେବା ଓ ସେମାନେ ଏହାକୁ ନିଜର ଭାବି ପରିଧାନ କରିବାଛଡ଼ା ଆଉ କିଛି ବାକି ରହିଲା ନାହିଁ । ଅନ୍ୟ ଶିକ୍ଷକମାନେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଙ୍କ ସମସ୍ୟାରୂପେ ସେମାନଙ୍କର ପାଠ-ଯୋଜନା କରନ୍ତି, ଯେଉଁ ପାଠର ଉତ୍ତର ସେମାନେ ଖୋଜିପାରନ୍ତି କିନ୍ତୁ ଆଗରୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ଜାଣନ୍ତି ନାହିଁ । ଏଥିଯୋଗୁ ସମସ୍ୟା ଉପସ୍ଥିତ ହେବା ପୂର୍ବରୁ ସେମାନେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ରୂପରେ ପକାଇପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ବରଂ ଏହି ଶିକ୍ଷକଗଣ ସଂସ୍କୃତିର ଗନ୍ତାଘରୁ ଯେତେବେଳେ ଜ୍ଞାନ ନିର୍ବାଚନ କରନ୍ତି, ଯେଉଁ ଗନ୍ତାଘରେ ସମସ୍ୟା ସମାଧାନର ଆହ୍ୱାନ ରହିଛି ସେତେବେଳେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଉଦ୍‌ଘାଟିତ ହୋଇଯାଏ । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ତିଆରି ପୋଷାକପରି ହୁଏ ନାହିଁ । ଏହା ପରିବର୍ତ୍ତେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସାମାଜିକ ସ୍ଥିତି

ଅନୁଯାୟୀ ଗଠିତ ହୋଇଥାଏ, କାରଣ ଏହି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଯେଉଁ ପୂର୍ବକଳ୍ପିତ ସମ୍ଭାବନା ଥାଏ ସେ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସାମାଜିକ ସଂସ୍କୃତିରୁ ନିର୍ବାଚିତ ବିଷୟ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର କଳେବରରେ ଥାଏ । କିନ୍ତୁ ଏପରି ସ୍ଥଳରେ କେବଳ ବ୍ୟବହାର ଉପଯୋଗୀ ରୂପରେ ଓ ବ୍ୟବହାରଜନିତ ପରିମାଣର ଯଥାର୍ଥ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଯେଉଁ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ନିର୍ବାଚନ କରାଯାଇଥାଏ ତାହାକୁ ସେମାନେ ଜ୍ଞାନ ବୋଲି ଆନନ୍ଦରେ କହନ୍ତି ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ଜ୍ଞାନର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ତୁଅଯାଏ ଓ ଏହାହିଁ ସର୍ବବାଦୀ ମତ ଅଟେ । ଯେଉଁ ସାମାଜିକ ଅଭିଜ୍ଞତା ଜୀବନର କଷଟି ପଥରରେ ପରୀକ୍ଷିତ, ତାହାର ସଞ୍ଚିତ ପୁଞ୍ଜି ହେଉଛି ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଷୟାବଳୀ । ଏହାହିଁ ସତ୍ୟ, ଅନ୍ତତଃପକ୍ଷେ ମାନବ-ପ୍ରଚେଷ୍ଟାରେ ଯେତିକି ସମ୍ଭବ, ସେତିକି ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ହୋଇଥିବା ସତ୍ୟ, ଯାହାକି ଅଭିଜ୍ଞତାର ଶାଳାରେ ହାତୁଡ଼ିଦ୍ୱାରା ରୂପାନ୍ତରିତ । ସୁବିଦିତ ସତ୍ୟର ବିଶାଳ ଗନ୍ତାଘର ହେଉଛି, ପୁସ୍ତକାଗାର । ଥାକ ପରେ ଥାକ, ଗ୍ରନ୍ଥ ପରେ ଗ୍ରନ୍ଥ ଏପରି ଭାବରେ ସମାଜର ଶୃଙ୍ଖଳିତ ଜ୍ଞାନ ସୁସଜ୍ଜିତ ହୋଇ ପୁସ୍ତକାଗାରରେ ରହିଥାଏ । ବିଦ୍ୟାଳୟର ଆରମ୍ଭ ପୂର୍ବରୁ ଏହି ଗନ୍ତାଘରକୁ ଯାଇ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିବା ପାଇଁ ପାଠର ସୁଚିନ୍ତିତ ସଂଗ୍ରହ ଅପେକ୍ଷା ଆଉ କ'ଣ ଅଧିକ କରି ପାରନ୍ତି ? ଅଜ୍ଞାତର ମନୋହର ସତ୍ୟରୁ ଜ୍ଞାନ ସଂଗ୍ରହକରି ପ୍ରତିଦିନ ଅଭ୍ୟାସ ଓ ଅନୁଶୀଳନ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଙ୍କ ପାଇଁ ଆଉ କ'ଣ ହୋଇପାରେ ?

ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଏହିସବୁ ସତ୍ୟକୁ ତାତ୍ତ୍ୱିକ ରୂପରେ ପ୍ରକାଶକରିବା ଅତ୍ୟନ୍ତ ଉପାଦେୟ । କାରଣ ଯେଉଁସବୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସତ୍ୟର ଏହି ଦୃଷ୍ଟି ପ୍ରତି ଉତ୍ସର୍ଗୀକୃତ, ସେସବୁ କେବଳ ବିଶୁଦ୍ଧ ତଥ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି ଓ ଏହା ସେମାନଙ୍କର ମୁଖ୍ୟ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଏପରି ଢଙ୍ଗରେ ସଙ୍ଗଠିତ କରିବାର କାରଣ ହେଉଛି ଯେ ଏହା ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀମାନଙ୍କୁ ତାତ୍‌କ୍ଷଣିକ ପରିସ୍ଥିତିର ତାଡ଼ନାରୁ ମୁକ୍ତ କରିବ । ଯଦି ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଯାହା କିଛି ଶିକ୍ଷାକରେ ସେ ସବୁର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ସେ କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବାସ୍ତବ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ତାର ପାଠକୁ କାମରେ ଲଗାଇ ପାରିବ, ତେବେ ତାର ଶିକ୍ଷା ସଂକୀର୍ଣ୍ଣ ଓ ସୀମିତ ହେବ । ପ୍ରତିଦିନ ସେ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଯେତେ ସମସ୍ୟା ପଢ଼ିବ ବା ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ସେ ଯେତେ ବର୍ଷ ପଢ଼ିବ, ଏ ସବୁ କୌଶଳିତା ତାହାର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଜ୍ଞାନ ଅର୍ଜନ ପାଇଁ ଯଥେଷ୍ଟ ହେବ ନାହିଁ । ଏହାଠାରୁ ବିଷମ କଥା ହେଉଛି ଯେ ସେ ନିଜ ଜୀବନରେ ଯେଉଁ ପରିସ୍ଥିତିର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବ ସେହି ପରିସ୍ଥିତିର ବ୍ୟାପକ ଓ ଧାର୍ମିକଧୀ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବଞ୍ଚିତ ହୋଇ ରହିବ । ଏହି ପ୍ରକାରର ପୋଥିଗତ ଶିକ୍ଷା ଅଦରକାରୀ ବୋଲି ବିଚାର କରିବା ଗୁରୁତର ତ୍ରୁଟି । ଏହାଛଡ଼ା ସବୁ ପରିସ୍ଥିତି ବାସ୍ତବ ନୁହେଁ । କେତେକ ପରିସ୍ଥିତି ପୂର୍ବପୂର କାଳ୍ପନିକ । ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବା ଓ ଆବିଷ୍କାର କରିବା ନିଜେ ନିଜର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ

ହୋଇପାରେ, ସୁତରାଂ ଗୋଟିଏ ବାସ୍ତବ ସମସ୍ୟା ସମାଧାନ ପାଇଁ ଯେଉଁ ପରିକଳ୍ପନା ଓ ଯୋଜନା ଆବଶ୍ୟକ ଏହାକୁ ତା ସହିତ ସମାନ କରାଯାଇ ନ ପାରେ ।

ସମ୍ପ୍ରତି ଏ ବିଷୟରେ ଦୁଇ ଦିଗରୁ ସାବଧାନତା ଅବଲମ୍ବନ କରିବା ବିଧିବଦ୍ଧ ଅଟେ । ଗୋଟିଏ ହେଉଛି ତଥ୍ୟର ବିଶୁଦ୍ଧତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଓ ଅନ୍ୟଟି ହେଉଛି ଶିକ୍ଷା-ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ସ୍ୱ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ । ବିଶୁଦ୍ଧ ତଥ୍ୟର ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ନିଃସନ୍ଦେହ ଭାବରେ ଅଛି ଓ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଅଭିଜ୍ଞତାକୁ ଯେଉଁ ସବୁ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ନୀତି ଓ ଭାବଧାରାର ବିସ୍ତାର ଅନୁସାରେ ସଂଗଠନ କରାଯାଏ ସେ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହି ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ରହିଛି । କିନ୍ତୁ ସ୍କୁଲ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଏହି ବିଶୁଦ୍ଧ ତଥ୍ୟର ସମର୍ଥକମାନେ ବାସ୍ତବ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତଠାରୁ ପୃଥକ୍ କରି ତଥ୍ୟ ଯେ ଶିକ୍ଷା-ଦିଆଯାଇପାରିବ ଏହାର ସୂଚନା ସେମାନଙ୍କ କଥାରୁ ଯେପରି ଜଣା ନ ପଡ଼େ ସେ ବିଷୟରେ ସାବଧାନ ହେବେ । (୧) ତଥ୍ୟ ଯେ ବାସ୍ତବ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତଠାରୁ ପୃଥକ ହେବ ଏହି ଅର୍ଥକୁ ଯଦି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ ତେବେ ଏଥିରୁ ଜଣାପଡ଼ିବ, ସତେ ଯେପରି ବ୍ୟବସ୍ଥାର ନୀତି ଓ ସଂବୋଧ ବିସ୍ତାର (Conceptualisation) ଆପେ ଆପେ ଜ୍ଞାନର ବସ୍ତୁ ହୋଇଯିବ । ବାସ୍ତବତା ବା ବ୍ୟବହାରରୁ ବିଚ୍ଛିନ୍ନ ହୋଇ ପ୍ରତ୍ୟୟ ବା ଧାରଣା ଯେ ଧାରଣାରେହିଁ ରହିଯିବ, ଏହା ଅତ୍ୟନ୍ତ ଅନିଶ୍ଚିତ । ଯଦି ଧାରଣାର ପ୍ରୟୋଗ ସହିତ ସଙ୍ଗତି ଥାଏ, ତେବେ ସେଥିରୁ ଜଣାପଡ଼ିବ ଯେ ତଥ୍ୟ ସବୁ ବାସ୍ତବତାର ଜ୍ଞାନ ଓ ସଙ୍ଗଠନର ପନ୍ଥା ଅଟେ ।

ଏପରିକି ଯଦି କେହି ବିଶୁଦ୍ଧ ତଥ୍ୟର ବ୍ୟବହାର ବିଷୟରେ ନିଜର ପଦକ୍ଷେପକୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରନ୍ତି ତେବେ 'ଜ୍ଞାନ ପାଇଁ ଜ୍ଞାନ' ଏହି ରୂପରେ ତଥ୍ୟକୁ ସ୍ୱାଗତ କରିବାର ଭୁଲ ସେ ତଥାପି କରିପାରନ୍ତି । ଏଠାରେ ଜ୍ଞାନ ଯେ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟ-ବୋଧକ ଲକ୍ଷ୍ୟ ପାଇଁ ଉପଯୁକ୍ତ ନୁହେଁ, ଏଥିରେ ସାବଧାନ ହେବାର ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଜ୍ଞାନ ଯେ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟାନୁଭୂତି ଓ କଳ୍ପନା ପାଇଁ ଉପଯୁକ୍ତ, ଏହାର ଅତିରଞ୍ଜନ ହୋଇପାରେ । ଏହା କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନ ଓ ମନନରୁ ପ୍ରଜ୍ଞାକୁ ପୃଥକ୍ କରିଦିଏ କିମ୍ବା ବାଧା ଦିଏ ଓ ଜୀବନର ଦୈନନ୍ଦିନ ବ୍ୟାପାରରେ ଜ୍ଞାନର ପ୍ରୟୋଗ କରାଇଦିଏ ନାହିଁ । ଅଧିକନ୍ତୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଷୟ ଅତି ସହଜରେ ଅଧିକାଂଶତଃ ଶାବ୍ଦିକ ହୋଇଯାଏ । ଯାହା ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଅନୁଭୂତି, ତାହା ସ୍ଥାନରେ ପରୋକ୍ଷ ଅନୁଭୂତି ସ୍ଥାନ ପାଏ ଏବଂ ପିଲାମାନେ କେବଳ ତଥ୍ୟ ଓ ଶବ୍ଦାବଳୀ ମୁଖସ୍ଥୀକରଣ କରିବାର ଦାସ ହୋଇ ଯାଆନ୍ତି । ମୋଟ ଉପରେ ମନୁଷ୍ୟ ତାର ନିଜ ସାଂସ୍କୃତିକ ଲୁଣ୍ଠିତ ଦ୍ରବ୍ୟଦ୍ୱାରା କବଳିତ ହୋଇ ରହେ ।

ଏହି ଅଳ୍ପ କେତେେଦିନ ତଳର ବିସ୍ତାର ଅନୁସାରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ସୂଚନା ବା ସମ୍ବାଦ ଭାବରେ ବିବେଚନା କରାଯାଇଥାଏ । ପୂର୍ବ ସମସ୍ୟାର ଅନୁସନ୍ଧାନ ଫଳରେ ଯେଉଁ ପ୍ରମାଣସିଦ୍ଧ ଜ୍ଞାନ ମିଳିଲା ତାହାହିଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଷୟବସ୍ତୁ । ସେହି ଅନୁସନ୍ଧାନରୁ

ଯେଉଁ ପ୍ରକାରରେ ଜ୍ଞାନର ଉତ୍ପତ୍ତି ହେଲା, ଠିକ୍ ସେହି ପ୍ରକାରରେ ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷା କରିବା ଉଚିତ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟି ଯେଉଁମାନଙ୍କର ଥାଏ, ସେମାନେ ଉଲ୍ଲିଖିତ ତଥ୍ୟରୁ କୌଣସି ଯୌକ୍ତିକତା ପାଆନ୍ତି ନାହିଁ । ଗୋଟିଏ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ଅନିଶ୍ଚିତ ପୃଥିବୀରେ ଅନୁସନ୍ଧାନର ପରବର୍ତ୍ତୀ ସମସ୍ୟାଟି ପୂର୍ବୋକ୍ତ ସମସ୍ୟାର ପୁରାପୁରି ଅନୁରୂପ ହେବ ଓ ସେଥିରୁ ଯେଉଁ ଜ୍ଞାନ ଆହରଣ କରାଗଲା ତାହା ନୂତନ ଅନୁସନ୍ଧାନରେ ବିନା ସତ୍ୟାପନରେ ବ୍ୟବହାର କରି ହେବ । ଏ ପ୍ରକାର ଅନୁମାନ ଯଥାର୍ଥ ନୁହେଁ ବୋଲି ସେମାନଙ୍କର ଧାରଣା । ଫଳତଃ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅନୁସନ୍ଧାନ-ଲବ୍ଧ ଜ୍ଞାନକୁ ପରବର୍ତ୍ତୀ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନରେ ସୂଚନା ରୂପେ ବ୍ୟବହାର କରିବାକୁ ସେମାନେ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି । ଏ ପ୍ରକାର ଦୃଷ୍ଟିରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଆରମ୍ଭ ପୂର୍ବରୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଆଗରୁ ନିର୍ବାଚନ କରାଯାଇପାରିବ ନାହିଁ । ନିଶ୍ଚିତ-ଭାବରେ କହିବାକୁ ଗଲେ ବର୍ଷକ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ସବୁ ପାଠ ଶିକ୍ଷାକରିବା ସମ୍ଭବ ବା ସମ୍ଭାବନା ସୃଷ୍ଟି, ସେ ସବୁକୁ ଆଧାରିତ କରି ପାଠ୍ୟ-ତାଲିକା ସ୍ଥିର କରାଯିବ । କିନ୍ତୁ ପ୍ରଚଳନର ଚଳନ୍ତି ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ କ'ଣ ରହିବ ଉକ୍ତ ବିଷୟ, ମୁଖ୍ୟତଃ କେଉଁ ସମସ୍ୟା ଆସୁଛି ସେଥିରୁ ସ୍ଥିର କରାଯିବ । ଏହି ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟ, ନିଶ୍ଚୟ ରହିବ । କିନ୍ତୁ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅନୁସନ୍ଧାନରୁ ଏ ସବୁର ଉତ୍ପତ୍ତି ଯେଉଁ ପ୍ରକାରରେ ହେଲା ଠିକ୍ ସେହି ପ୍ରକାରରେ ଏ ସବୁର ଶିକ୍ଷା କରାଯିବ ନାହିଁ । ବରଂ ଏ ସବୁର ଶିକ୍ଷାରେ ଆମେ ଯେଉଁ ସମସ୍ୟାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେଉଛୁ ତାର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ବିଚାର ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଉପଯୋଗୀ ବା ଅନୁକୂଳିତ କରାଯିବ । କେବଳ ଯେଉଁ ପରି ଭାବରେ ଏହି ପରିବର୍ତ୍ତନ ସଫଳ ହେବ ସେହି ପ୍ରକାରରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ବିବରଣୀ, ସୂଚନା ଓ ପାଠ୍ୟ ସାମଗ୍ରୀରୁ ରୂପାନ୍ତରିତ ହୋଇ ଜ୍ଞାନରେ ପରିଣତ ହେବ ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଏହି ବିସ୍ତାରରେ ମଧ୍ୟ ସତର୍କତା ଅବଲମ୍ବନ କରିବାର କଥା । ପୂର୍ବରୁ ଏହି ସାବଧାନତା ବିଷୟରେ ସୂଚନା ଦିଆଯାଇଅଛି । ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ କେତେକ ବାସ୍ତବ ପରିସ୍ଥିତି ସହିତ ସମ୍ପୃକ୍ତ ନ ହେବାଯାଏ ବିଷୟ ବୋଲି ବିଚାର କରାଯିବ ନାହିଁ, ଏହି ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ସାବଧାନ କରି ଦିଆଯାଇଅଛି । କେତେକ ଗ୍ରନ୍ଥଙ୍କ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟ ବୋଧକ ଓ ବୈଜ୍ଞାନିକ ବିଷୟରେ ଆଗ୍ରହ ଥାଏ, ସେମାନଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନରେ ସେମାନେ ଏହାକୁ ଲଗାନ୍ତି ନାହିଁ । ଏହାର ନିଜ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପାଇଁ ଜ୍ଞାନସାଗରର ମନ୍ଥନ କରିବାରେ ସେମାନେ ଆନନ୍ଦ ପାଆନ୍ତି । ବାସ୍ତବ ପରିସ୍ଥିତିରେ ପୁରାପୁରି ବୃତ୍ତି ରହିଲେ ଏହାର ଅନ୍ୟ ଅସୁବିଧା ଅଛି, ତାହା ହେଉଛି ଦୈବାତ୍ ଯେଉଁ ସମସ୍ୟା ଆସିଗଲା ତାକୁ ଯଦି ସ୍କୁଲ ବା କଲେଜ ଜାବୁଡ଼ି ଧରି ବସେ ତେବେ ପାଠ୍ୟତାଲିକା ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କେତେକ ପ୍ରଧାନ ପ୍ରଧାନ ବିଷୟକୁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଇପାରେ କିମ୍ବା ସେ ସବୁକୁ ଉପେକ୍ଷା କରାଯାଇ-ପାରେ । ଏହାଛଡ଼ା ସେଥିମଧ୍ୟରୁ କୌଣସିଟାକୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ସାଧାରଣ ଲକ୍ଷଣରେ ଏପରି ଭାବରେ ସଂଶ୍ଳିଷ୍ଟ କରାଯିବ ନାହିଁ, ଯାହା ଫଳରେ ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ପାଠ୍ୟତାଲିକାର କାର୍ଯ୍ୟକୁ

ଭୁଲଯାଇ ହେବ । ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ପାଠ୍ୟତାଲିକାର ପରିକଳ୍ପନା ଅଗ୍ରାହ୍ୟ କରାଯାଇଥାଏ । ତେଣୁ ସେହି ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ଶିକ୍ଷକ ବିଚାର କରିପାରିବେ, ତାଙ୍କ ଗୁରୁଜଗଣ ବିକାଶ ପାଇଁ ଯେଉଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ହଠାତ୍ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରାଗଲା ସେଥିରୁ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ପରିସର ଓ କ୍ରମ ପାଉଛନ୍ତି କି ନାହିଁ ।

ସତ୍ୟ ରୂପରେ ଜ୍ଞାନ

ସାମାଜିକ ଐତିହ୍ୟର ଗନ୍ତାଘରୁ ପରୀକ୍ଷିତ ସତ୍ୟର ସଞ୍ଚିତ ପୁଞ୍ଜି ରୂପେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ବିଚାରକରିବାର ବିଷୟ ପୂର୍ବରୁ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇଅଛି । କିନ୍ତୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏତିକରେ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ରହିପାରିବା ନାହିଁ । ଏହାଛଡ଼ା ଆମ ହାତରେ ଗୋଟିଏ ମାପଦଣ୍ଡ ଥିବ ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ଜ୍ଞାନ ବାସ୍ତବରେ ସତ୍ୟ କି ନା ଏହା ଆମେ ବିଚାର କରିପାରିବା । ସତ୍ୟ ବାହ୍ୟ କିମ୍ବା ଅନ୍ତରସ୍ଥ ସମ୍ପର୍କର ବିଷୟ, ଏହା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସ୍ଥିରକରିବାକୁ ହେବ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଅଧ୍ୟୟନ ଏହାର ସତ୍ୟକୁ କିପରି ପ୍ରଭାବିତ କରିବ ? କିମ୍ବା ସତ୍ୟ କ'ଣ ଅଧ୍ୟୟନ ଠାରୁ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ।

ସତ୍ୟର ମାନଦଣ୍ଡ ନିର୍ବାଚନ କରିବା ସହଜ କଥା ବୋଲି ଜଣାପଡ଼େ । ଧାରଣା, ତଥ୍ୟ କିମ୍ବା ମତାମତରୁ କେତୋଟି ନେଇ ବାସ୍ତବତା ସହିତ ତୁଳନାକରିବା ହେଉଛି ଅସଲ ବିଷୟ । ଏହା ଯଦି ବାସ୍ତବତା ସହିତ ଖାପ ଖାଇଯାଏ ତେବେ ଏହାହିଁ ସତ୍ୟ, ଏହାକୁ ସତ୍ୟର 'ଅନୁରୂପତା' ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବୋଲି କୁହାଯାଏ । ଏହା ଆଧ୍ୟାତ୍ମ-ବିଜ୍ଞାନ ବା ତତ୍ତ୍ୱ ବିଦ୍ୟାର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅନୁସରଣ କରେ ଓ ସେଥିରେ ଏହି ବିଚାର ପ୍ରଣାଳୀ ଆଧାରିତ ହୁଏ ଯେ ଜଗତର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସତ୍ତା ରହିଛି । ଏହା ମନୁଷ୍ୟର ବାହାରେ; ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଯେତେବେଳେ ସତ୍ୟ ଶିକ୍ଷା କରନ୍ତି ସେତେବେଳେ ତାଙ୍କ ଅନୁଭବ ବା ଧାରଣା ବାହ୍ୟ ବାସ୍ତବତା ସହିତ ମେଳ ଖାଏ । ସୁତରାଂ ଏହି ଅନୁରୂପତା ଏକ ବାହ୍ୟ ବିଷୟ, ମାତ୍ର ଭିତରର ବିଷୟ ନୁହେଁ । (୧୦) ଏହି ବିଚାର ଅନୁସାରେ ସତ୍ୟ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ । ଏହାକୁ ଖୋଜିବା ପୂର୍ବରୁ ଏହା ବିଦ୍ୟମାନ ରହିଛି । ତେଣୁ ଯେଉଁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଶିକ୍ଷାନୁସନ୍ଧାନରେ ବ୍ୟାପୃତ, ସେ ସତ୍ୟ ଲାଭ କରନ୍ତି । ସେ ସତ୍ୟ ଆବିଷ୍କାର କରନ୍ତି । ଏହି ଆବିଷ୍କାର ଏହି ଅର୍ଥରେ ଯେ ଅନୁସନ୍ଧାନ କାଳରେ ସତ୍ୟର ସ୍ଥିତିକୁ ଅଜ୍ଞତା କିମ୍ବା ଭ୍ରାନ୍ତ ଧାରଣାର ଯେଉଁ ଢାଙ୍କୁଣି ଲୁଚାଇଥାଏ ତାହାକୁ ସ୍ଥିରକରିବାକୁ ପଡ଼େ କିମ୍ବା କାଟିଦେବାକୁ ପଡ଼େ । ଅତଏବ ସତ୍ୟ ସାମୟିକ ନୁହେଁ, ବରଂ ଚିରନ୍ତନ ଓ ଚିରସ୍ଥାୟୀ । (୧୧) ଏ ବିଷୟରେ ଭ୍ରାନ୍ତି ବା ମତଭେଦ କେବଳ ପ୍ରତୀତ ହୁଏ ଓ ଏହାକୁ ବୁଝିବାରେ ଭୁଲ ହେଉଥିବୁ ହୁଏ ।

୧୦ ସପ୍ତମ ଅଧ୍ୟାୟ ।

୧୧ ଅଧିକ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟର ପ୍ରାଧିକାର ପୂର୍ତ୍ତି ପ୍ରତିପାଦନର ପଦ୍ଧତି ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ସତ୍ୟର ଏହି କଳ୍ପନାକୁ ମନରେ ଧରି ଅଧିକାଂଶ ଗ୍ରୁହ ପ୍ରାୟ ନିଃସନ୍ଦେହରେ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଆସନ୍ତି । ପରିବାରରେ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷା ନାଆଁରେ ସତ୍ୟ ଭାଷଣ ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଇଅଛି । ସତ୍ୟ ଭାଷଣର ଏହି ଅର୍ଥ କରି ହେବ ଯେ ବାଳକର ସମସ୍ତ କଥା, ଘଟଣାର ତଥ୍ୟ ଅନୁରୂପ ହେବା ଉଚିତ । ତାର ମନର କଳ୍ପନାର କାହାଣୀ ଓ ଯଥାର୍ଥ ଘଟଣା ଉପରେ ଆଧାରିତ କାହାଣୀ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ତାକୁ ବୁଝିବାକୁ ପଡିବ ।

କେତେକ ଶିକ୍ଷା-ଦାର୍ଶନିକ ବିଚାରକରନ୍ତି ଯେ ସତ୍ୟ କେବଳ କେବେ କେବେ ନୁହେଁ, ବରଂ ସବୁବେଳେ ମନୁଷ୍ୟ ଅଜ୍ଞାନଦ୍ୱାରା ଆଚ୍ଛାଦିତ ହୋଇ ରହେ, କାରଣ ମନୁଷ୍ୟ-ମନ ଦ୍ୱାରା ଏହା ବିଚ୍ଛୁରିତ ହୋଇ ମନୁଷ୍ୟର ମନ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆସେ । ଅଧିକନ୍ତୁ ସେମାନେ ଜାଣିବାକୁ ଚାହାଁନ୍ତି, ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଧାରଣା ବା ଚିନ୍ତା ଯେ ପ୍ରକୃତପକ୍ଷେ ବାସ୍ତବତାର ଅନୁରୂପ ଏ ବିଷୟରେ ଆମ୍ଭେମାନେ କିପରି ନିଶ୍ଚିତ ହୋଇପାରିବା ? ଗୋଟିଏ ପଦାର୍ଥ ସହିତ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ବାରମ୍ବାର ସମ୍ପର୍କ ହେବା ଫଳରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ମନରେ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ଅନୁଭୂତି ଜାତ ହୁଏ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ବାସ୍ତବତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଜଣକର ଧାରଣା ଅନ୍ୟ ଲୋକର ଧାରଣା ସହିତ ମେଳ ଖାଏନାହିଁ । କାହାର ବିଚାର ସତ୍ୟ ଓ କାହାର ଅସତ୍ୟ ? କାହାର ଅନୁଭୂତି ସତ୍ୟ? ଏହା ଆମ୍ଭେମାନେ କିପରି ଜାଣିବା ? ଆମ୍ଭେମାନେ ଏପରି ବିଚାର କରିବା ଓ ସେଥିରୁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଉପଲବ୍ଧି ହେବ ଯେ ଯେକୌଣସି ବିଚାର ମାତ୍ର ଅନ୍ୟ ଏକ ଧାରଣା ଅଟେ । ଏହି ପ୍ରକାରରେ ଯେଉଁମାନେ ବିଚାର କରନ୍ତି ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ "ବାସ୍ତବତାର ଅନୁରୂପତା" ପ୍ରକୃତପକ୍ଷେ ସତ୍ୟର ଉଚିତ ମାପଦଣ୍ଡ ନୁହେଁ । ସେମାନେ ଅନ୍ୟ କୌଣସି ମାପଦଣ୍ଡ ଚାହାଁନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କର ନିଜ ଉତ୍ତର ହେଉଛି ଯେ "ବାସ୍ତବତାର ଅନୁରୂପ" ସତ୍ୟ ମନୁଷ୍ୟ ପାଇଁ ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ସେମାନଙ୍କର ବିଚାର ଅନୁସାରେ ସତ୍ୟ ଓ ବାସ୍ତବତା ମଧ୍ୟରେ "ସଙ୍ଗତି" ହେଉଛି ସତ୍ୟର ସର୍ବୋଚ୍ଚ ଆଧାର । ଏହାହିଁ ସତ୍ୟର "ସଙ୍ଗତି" ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ।

ଯେଉଁମାନେ ଶିକ୍ଷାନୁସନ୍ଧାନ ବା ଶିକ୍ଷାପ୍ରମାପ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଲାଗିରହିଅଛନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ ଅଧିକାଂଶ ଅନୁରୂପତା ସ୍ଥାନରେ ସଙ୍ଗଠିତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ସାଧାରଣତଃ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । 'ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠତା' ଓ 'ବିଶ୍ୱସନୀୟତା' ପାଇଁ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ସେମାନଙ୍କ ଅନୁସନ୍ଧାନରେ କରାଯାଇଥାଏ । ପରୀକ୍ଷଣ ଫଳକୁ ସେମାନେ ବିଶ୍ୱସନୀୟ ବୋଲି ବିଚାର କରନ୍ତି, ଯଦି ଜଣେ ଅନୁସନ୍ଧାନକାରୀଙ୍କର ଗୋଟିକ ପରେ ଗୋଟିଏ କରାଯାଉଥିବା ପରୀକ୍ଷାର ଫଳ ମଧ୍ୟରେ ସଙ୍ଗତି ଥାଏ । ସେହିପରି ଭାବରେ ଟେଷ୍ଟ ଫଳ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ହୋଇପାରିବ ଯଦି ଅନେକ ଗବେଷକଙ୍କର ସେହି ପରୀକ୍ଷା ଅବସ୍ଥାରେ କରାଯାଇଥିବା ପରୀକ୍ଷାଫଳଗୁଡ଼ିକ ସଙ୍ଗତିପୂର୍ଣ୍ଣ

ହୁଏ । ସୁତରାଂ ଶିକ୍ଷାର ବୈଜ୍ଞାନିକ ଜ୍ଞାନ ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସତ୍ୟ ହୁଏ ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଜଣକର ପର୍ଯ୍ୟବେକ୍ଷଣ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଗବେଷକଙ୍କ ପର୍ଯ୍ୟବେକ୍ଷଣ ସହିତ ପରସ୍ପର ସଙ୍ଗତ ହୁଏ ।

ସମ୍ଭବତଃ ଏହା କହିଦେବା ଉଚିତ ଯେ ସତ୍ୟର "ସଙ୍ଗତି" ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଏହାର "ଅନୁରୂପତା" ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ପୂରାପୂରି ମୂଳୋତ୍ପାଟିତ କରି ନ ପାରେ । ଏହି ଦୁଇ ବିଚାର ପରସ୍ପରର ଏକେବାରେ ବିରୋଧୀ ନ ହୋଇ ଗୋଟିଏ ଅନ୍ୟର ପୂରକ ହୋଇପାରେ । "ଅନୁରୂପତା" ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଦ୍ୱାରା ସତ୍ୟର ଅର୍ଥ କରାଯାଇପାରେ, ଅଥଚ ସଙ୍ଗତି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସତ୍ୟର ମାପଦଣ୍ଡ ହୋଇପାରେ । ଉଭୟସ୍ଥଳେ ସତ୍ୟର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ବାହ୍ୟରୂପତା ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ ଓ ସମ୍ଭବତଃ ସତ୍ୟର ଚିରନ୍ତନ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ସତ୍ତା ବା ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ବିଶ୍ୱାସ ରଖାଯାଏ । ସତ୍ୟ ଓ ବାସ୍ତବତାକୁ କେତେଦୂର ନିକଟ କରି ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ପରିକଳ୍ପନାର ସ୍ଥାନ ଦିଆଯାଇପାରିବ ଏ ବିଷୟରେ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ମତଭେଦ ଦେଖାଯାଏ । ସଙ୍ଗତି ସିଦ୍ଧାନ୍ତବାଦୀ, ବାହ୍ୟ ସତ୍ୟଜ୍ଞାନର ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠା ଉପରେ ଆଦୌ ବିଶ୍ୱାସ ନ କରି ମାନବୀୟ ଅନୁଭବର ଭିତ୍ତିରେ ବୁଝିବା ବା ବୁଝାଇବାରେ ଆସ୍ଥା ରଖନ୍ତି । ଅଥଚ ଅନୁରୂପତାବାଦୀ ମାନବ ଅନୁଭବ ପ୍ରତି ଭ୍ରୂକ୍ଷେପ ନକରି ସତ୍ୟର ଯଥାର୍ଥ ସ୍ୱରୂପ ନିକଟରେ ପହଞ୍ଚିବା ପାଇଁ ଆଶା ରଖିଥାନ୍ତି ।

ପ୍ରଥମ ଦୃଷ୍ଟିରେ ତଥା ଗଭୀର ଚିନ୍ତା କଲେ ମଧ୍ୟ ଅନୁରୂପତା ଓ ସଙ୍ଗତି ସିଦ୍ଧାନ୍ତବାଦୀମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ତାର୍ତ୍ତ୍ୱିକ ବିରୋଧକୁ ମେଣ୍ଟାଇଦେବା ସହଜ ନୁହେଁ । ଏହାହିଁ ଯଥାର୍ଥବାଦ ଓ ଆଦର୍ଶବାଦର ବିରୋଧ ଅଟେ । ଏହି ବିରୋଧର ମୁହାଁ-ମୁହିଁ ହେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏକ ତୃତୀୟ ଶିକ୍ଷା-ବିଚାରଧାରାରେ ଏହାକୁ ଏଡ଼ାଇଦେବା ପାଇଁ ଯତ୍ନ କରାଯାଏ, ଏହି ଶିକ୍ଷା ଦାର୍ଶନିକଗଣ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ନାମରେ ଅଭିହିତ । ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ସାଧନବାଦୀ ବା ପରୀକ୍ଷାବାଦୀ ନାମରେ ପରିଚିତ ହୁଅନ୍ତି । ଅନୁରୂପତା-ବାଦୀମାନଙ୍କ ପରି ସତ୍ୟକୁ ଜାଣିବା ପାଇଁ ସେମାନେ ବାସ୍ତବତାକୁ ଆକ୍ରମଣ କରନ୍ତି ନାହିଁ, କିମ୍ବା ସଂଗତିବାଦୀମାନଙ୍କ ପରି ପାଖାପାଖିରୁ ବାସ୍ତବତାକୁ ଆକ୍ରମଣ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ଏହା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଧାରଣା, ବିଚାର, ମତାମତ, ତଥ୍ୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଆଦି ସତ୍ୟତାର ପରଖ ଏ ସବୁର ବ୍ୟାବହାରିକ ପରିଣାମଦ୍ୱାରା ସେମାନେ କରିବାକୁ ଚାହାଁନ୍ତି । ପରିଣାମବାଦୀମାନେ କହନ୍ତି ଯେ ବିଚାର ସ୍ୱୟଂ ସତ୍ୟ ନୁହେଁ କିମ୍ବା ମିଥ୍ୟା ନୁହେଁ । ଯେଉଁ କେତେକ ବିଶୃଙ୍ଖଳା ଓ ଅସ୍ପଷ୍ଟତା ହେତୁ ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ବାଧା ଉପୁଜିଛି, ସେ ସବୁକୁ ପରିଷ୍କାର କରିଦେବା ପାଇଁ ଏହି ବିଚାରର ପ୍ରୟୋଗ କରାଗଲେ ଏ ସବୁର ସତ୍ୟତା କିମ୍ବା ଅସତ୍ୟତା ପ୍ରକଟିତ ହୋଇପାରିବ । ସ୍ଥିତିକୁ ସଂଶୋଧନକରି ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଅବରୋଧକୁ ଦୂରକରି ଯଦି ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ଶିକ୍ଷାକ୍ରମ ଜାରି କରାଯାଇପାରେ ତେବେ ଯାଇ ଏହା ସତ୍ୟ ହୁଏ, ଅନ୍ୟଥା

ଏସବୁ ଅସତ୍ୟ । ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ କହନ୍ତି, ତାହାହିଁ ସତ୍ୟ, ଯାହା 'କାର୍ଯ୍ୟକରୀ' । (୧୨) ଅତଏବ ସତ୍ୟର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ନାହିଁ; ଏହା ଘଟେ । ସତ୍ୟର ଅର୍ଥ ଯାଞ୍ଚ କରିବା, ସତ୍ୟ ସିଦ୍ଧ କରିବା, ଏହା କଦାପି ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ, ଚିରନ୍ତନ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ନୁହେଁ । କିନ୍ତୁ ଏହା ସର୍ବଦା ହେବା ବା ତିଆରି ହେବା ଅବସ୍ଥାରେ ଥାଏ ।

"କାର୍ଯ୍ୟକାରିତା ଅର୍ଥରେ ସତ୍ୟ", ପରିଣାମବାଦୀମାନଙ୍କର ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏହି ମାପଦଣ୍ଡ ସହିତ ଯେଉଁମାନେ ପରିଯୋଜନା ବା ସମସ୍ୟା-ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଅବଲମ୍ବନ କରି କାର୍ଯ୍ୟ କରନ୍ତି, ସେମାନେ ସୁପରିଚିତ । ସାଧାରଣ ବାସ୍ତବ ଜୀବନ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଯେଉଁ ସମସ୍ୟା ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ, ତାହାକୁ ସାଧାରଣତଃ ପରିଯୋଜନା କହନ୍ତି । ସମସ୍ୟାର ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ବିଶ୍ଳେଷଣ ଓ ଏହାର ନିଦାନ ପାଇଁ ତଥ୍ୟକୁ ଜାଣିବା ପରେ ଏକାଧିକ ସମାଧାନର ପନ୍ଥା ଦୃଷ୍ଟିଗୋଚର ହୋଇପାରେ । ଏଥିମଧ୍ୟରୁ କେଉଁଟି ଠିକ୍ ରାସ୍ତା, ତଥ୍ୟର ସନ୍ଦର୍ଭରେ ସବୁଠାରୁ ଯାହା ଅଧିକ ଯୁକ୍ତି ସଙ୍ଗତ ତାହାହିଁ ଠିକ୍ ରାସ୍ତା ହୋଇପାରେ ସମ୍ଭବତଃ ଏହା ଠିକ୍, କିନ୍ତୁ ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ ଏହା ଠିକ୍ ହୋଇନପାରେ । ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏହି ରାସ୍ତାରେ ସ୍ଥିର ନିଦାନ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ପହଞ୍ଚି ହେବ ନାହିଁ, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ନିଶ୍ଚିତ ସ୍ୱରରେ ସତ୍ୟର ସନ୍ଧାନ କରିପାରିବେ ନାହିଁ । ଗୋଟିଏ ଉପକଳ୍ପନାର କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ ହେଲି ବୋଲି ଧରିନିବ, ଯଦି ଏହାର ସତ୍ୟ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହେବ ଏବଂ ଯଦି ତଦନୁସାରେ କାର୍ଯ୍ୟ କଲେ ଏହାର ଫଳ, ଯେଉଁସବୁ ଆଶା ଓ ଆକାଙ୍କ୍ଷା ଏହା ଜାଗ୍ରତ କରିଥାଏ ତାର ସମର୍ଥକ ହେବ ।

ଗୋଟିଏ ସମସ୍ୟା ବା ପରିଯୋଜନା-ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ପାଇଁରେ ସତ୍ୟର ପରୀକ୍ଷା ସମୟରେ କେଉଁ ତଥ୍ୟ ବା ଶବ୍ଦର ସାମଗ୍ରୀ ତା ମଧ୍ୟରେ ପ୍ରବେଶ କରେ ଓ ସେଥିରୁ କେଉଁ ନିଷ୍କର୍ଷ ପ୍ରାପ୍ତ ହୁଏ ସେଥିପ୍ରତି ଅତ୍ୟନ୍ତ ସାବଧାନ ହେବା ଆବଶ୍ୟକ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ପରିଯୋଜନାର ନିଦାନ ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କର ପ୍ରୟନ୍ତୁକୁ ଯାହା ଅଭିପ୍ରେରଣା ଦିଏ ତାହା ହେଉଛି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଓ ସାଧାରଣତଃ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କର ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଥାଏ । ଏହି ହେତୁରୁ କେତେକ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ପ୍ରଗତିଶୀଳ-ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ଏହି ନିଦାନକୁ ଭ୍ରମବଶତଃ ଠିକ ବୋଲିଧରି ନିଅନ୍ତି, ଯାହା କାର୍ଯ୍ୟତଃ ସେମାନଙ୍କୁ ପ୍ରଦାନ କରିଥାଏ । ଏପରି ପ୍ରେରଣା ସ୍ଥଳରେ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟରେ ସତ୍ୟାନୁସନ୍ଧାନ ସେହି କାରଣ ଓ ମୂଲ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଅନନୁକୂଳିତ ହେବ, ଯାହା କାର୍ଯ୍ୟକୁ

---

୧୨ ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଦର୍ଶାଯାଇଛି ଯେ ଯେଉଁସବୁ ତାତ୍ତ୍ୱିକ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଯୋଗୁଁ କାର୍ଯ୍ୟରେ କୌଣସି ପାର୍ଥକ୍ୟ ହୁଏ ନାହିଁ, ସେଗୁଡ଼ିକକୁ ତୁଚ୍ଛ ବା ଅନାବଶ୍ୟକ ବୋଲି ବାଦ୍ ଦେବାର କଥା । ଏଥିସହିତ ତୁଳନା କରାଯାଇପାରେ ।

ପ୍ରେରଣା ଦେବ । (୧୩)ସତ୍ୟ ଯଦି ଉଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ ତେବେ ଆମ୍ଭେମାନେ ପାଇଲେଟ (Pilate)ଙ୍କ ଦୋଷ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ନିଜର ରକ୍ଷା ପାଇପାରିବା, ଯେଉଁ ପାଇଲେଟ ପ୍ରଶ୍ନ କରିଥିଲେ "ସତ୍ୟ କଣ ?"

ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧ ମୂଳକ ହେବାରେ ଯେଉଁ ଦୋଷ ଦେଖାଯାଏ ତାହା ସମାଲୋଚନା କରିବାରେ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ସମାଲୋଚକ ଶୀଘ୍ର ତତ୍ପର ହୋଇଥିଲେ । ଏହି ସମାଲୋଚନାରୁ ରକ୍ଷା ପାଇବା ପାଇଁ ଯେଉଁମାନେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ-ତତ୍ତ୍ୱବିତ୍ ସେମାନେ ଉଇଲିୟମ ଜେମ୍ସଙ୍କପରି ପ୍ରୟୋଗବାଦୀମାନଙ୍କର ସହାୟତା ଗ୍ରହିଥିଲେ । ଜେମ୍ସଙ୍କ ମତ ଏହି ଯେ କୌଣସି ବସ୍ତୁର ବା ବିଶ୍ୱାସ ସତ୍ୟ ଅଟେ । ଧର୍ମ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଜଟିଳତାରେ ମଧ୍ୟ ସେ ଏହି ନିୟମରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିଥିଲେ । ଆଚ୍ଛା, ଗ୍ରହନ୍ତୁ କୌଣସି ଶିକ୍ଷାପରିସ୍ଥିତିରେ ଏହାର ପ୍ରୟୋଗ କରିବା । କୌଣସି ବୁଦ୍ଧି ପରୀକ୍ଷାରେ ଶିକ୍ଷକ ଭଦ୍ରାକୁ ଶିଶୁକୁ କହିପାରନ୍ତି, ସେ ବେଶ୍ ଭଲ କରୁଅଛନ୍ତି । ସେ ତାଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଆତ୍ମବିଶ୍ୱାସ ସୃଷ୍ଟି କରିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି । କାରଣ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସେ ତାର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା କରିପାରିବ ଓ ଏହାସତ୍ତ୍ୱେ ଯେ ପିଲାଟି ବେଶ୍ ଭଲ କରୁନାହିଁ, ଏହା ଶିକ୍ଷକ ସବୁବେଳେ ଜାଣିପାରନ୍ତି । ପ୍ରେରଣାଦାୟକ କୌଶଳ କାର୍ଯ୍ୟ କରିପାରେ ଓ ଯଦି ଏହା କରେ ତେବେ ଏହା ଫଳରେ ଶିଶୁ ଯେଉଁ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଅଧିକ ନମ୍ବର ରଖୁଥାଏ ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏହା ସତ୍ୟ ହୋଇ ରହେ ।

---

୧୩ ଏଥିସହେ ତୁଳନୀୟ ହେଉଛି, George S. Counts, School and Society in Chicago (Harcourt, Brace & World, Inc., New York, 1928) p. 344, 'ଅମୂର୍ତ୍ତ ଅର୍ଥରେ ସତ୍ୟ ଆଡ଼କୁ ସାମାଜିକ ଦଳସବୁ ଆଗ୍ରହୀ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ବରଂ ସେମାନେ ଯୁଦ୍ଧ ଜିଣିବାର ସଫଳସାଧନ ଅନୁସନ୍ଧାନରେ ବ୍ୟସ୍ତ ହୁଅନ୍ତି । ସତ୍ୟର ସଂଜ୍ଞା ଯାହା ହେଉପଛକେ, ଯଦି ଏହା ସେମାନଙ୍କ କାମରେ ଲାଗେ ତେବେ ଭଲ ହେଲା । କିନ୍ତୁ ଯଦି ଏହା କାମରେ ନ ଲାଗେ, ତେବେ ସତ୍ୟର ଅର୍ଥ କିଛି ନାହିଁ ।" ଏଠାରେ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାର କଥା : ନାଜି, ସାମ୍ୟବାଦ ପ୍ରଭୃତି ରାଜନୈତିକ ଦର୍ଶନରେ ଦାବୀ କରାଯାଏ ଯେ ସତ୍ୟ କେବଳ ବୌଦ୍ଧିକ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଏହା ରାଷ୍ଟ୍ରର ସ୍ୱାର୍ଥ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପ୍ରଭାବିତ ହୁଏ । ଏଠାରେ ତୁଳନା କରାଯାଇପାରେ, Harry S. Broudy, 'Implications of Classical Realism for Philosophy of Education, Proceedings of the Association for Realistic Philosophy, 1949, pp. 13—14. ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ତ୍ରୟୋଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଜନ ଡିଉଇଙ୍କ ପରି ଅନ୍ୟ ପରିଣାମବାଦୀମାନେ ସତ୍ୟ ଓ ମୂଲ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ଏ ପ୍ରକାର ଭୁଲ ନ କରିବାକୁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସାବଧାନ ହୁଅନ୍ତି । କୌଣସି ସମସ୍ୟା ବା ପରିଯୋଜନାର ପ୍ରସ୍ତାବିତ ସମାଧାନ ବା ବିସ୍ତୃତିକୁ ସେ ପ୍ରାକ୍-କଳ୍ପନାର (hypothesis) ସଂଜ୍ଞା ଦେଇଅଛନ୍ତି । ପ୍ରାକ୍ କଳ୍ପନା ଅନୁସାରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବା ସମୟରେ ଡିଉଇଙ୍କର ଏହି ବିଷୟ ଉପରେ ଧ୍ୟାନ ରଖନ୍ତି । କାରଣ ପରିଣାମ ତାହାହିଁ ହୁଏ ଯାହା ମେଳଖାଏ ଅର୍ଥାତ୍ ପ୍ରଥମେ ଯାହା ଚିନ୍ତା କରାଯାଇଥିଲା ପରିଣାମରେ ତାହା ହେଉଛି କି ନାହିଁ । ପରିଣାମରୁ କ'ଣ ପ୍ରାକ୍-କଳ୍ପନାର ପୁଷ୍ଟି ସାଧିତ ହୁଏ ? ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସମସ୍ୟାରେ ପୁଷ୍ଟି ସାଧନ ଠିକ୍ ଏକ ତଥ୍ୟର ବିଷୟ ଅଟେ । ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବା ପ୍ରାକ୍ କଳ୍ପନା କାମ କରେ ପର ପରିଣାମରୁ ଏହାର ପୁଷ୍ଟି ସାଧିତ ହୁଏ । ଡିଉଇଙ୍କର ଏହି ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସମ୍ଭବତଃ "ସଂଗତି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ"ର ଏକ ବିକଶିତ ରୂପ ଅଟେ । 'ସଂଗତି'ରୁ ଡିଉଇ ବିସ୍ତୃତିର ସମ୍ବନ୍ଧକୁ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ନାହିଁ । 'ସଂଗତି' ତାଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ବିଚାର ଓ ଏହାର ପରିଣାମ ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ବନ୍ଧ ଅଟେ । ତଥାପି ଏହି ସାଦୃଶ୍ୟ ଥିଲେ ମଧ୍ୟ ଡିଉଇ ପୂର୍ଣ୍ଣତଃ ପରିଣାମବାଦୀ ଅଟନ୍ତି ଓ ସେ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଯେ ସତ୍ୟ କୌଣସି ତର୍କ-ସଂଗତ, ପୂର୍ଣ୍ଣ-ବର୍ତ୍ତମାନ ବସ୍ତୁ ନୁହେଁ, ବରଂ ଏହା ସତତ ହେବା ସ୍ଥିତିରେ ନିରନ୍ତର ରହିଥାଏ ।

ଏଠାରେ ଡିଉଇଙ୍କ ପରିଣାମବାଦ ବିରୁଦ୍ଧରେ ଯେଉଁ ସମାଲୋଚନା କରାଯାଏ ତାହାର ବିଚାର କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଜେମସ୍ ଓ ତାଙ୍କ ପରି ଅନ୍ୟ ପରିଣାମବାଦୀଙ୍କ ବିରୁଦ୍ଧରେ ଯେଉଁ ସମାଲୋଚନା କରାଯାଏ ତାର ଶିକାର ଡିଉଇ ନ ହେଲେ ମଧ୍ୟ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଦିଗରୁ ଡିଉଇ ସମାଲୋଚନାରୁ ବାଦ ପଡ଼ି ନାହାନ୍ତି । ସମାଲୋଚକମାନଙ୍କର କହିବାର ଏହି ଯେ ଡିଉଇ ସତ୍ୟକୁ ସତ୍ୟାପନ ରୂପରେ ବା ସତ୍ୟ ସୃଜନ ରୂପରେ ବିଚାର କରନ୍ତି । ତେଣୁ ସେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କୁ ସଂସାରର ସ୍ରଷ୍ଟା ବୋଲି ଭାବନ୍ତି(୧୪)। ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଏକ ଭ୍ରାନ୍ତ ଧାରଣା । ଅନୁରୂପତା ଓ ସଂଗତିବାଦୀଙ୍କ ପରି ଡିଉଇ ମଧ୍ୟ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ବାହ୍ୟ ଜଗତର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ଅଛି (୧୫) । ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଏହି ଜଗତକୁ କି ପ୍ରକାରରେ ଜାଣିପାରେ ଏ ବିଷୟରେ ଡିଉଇଙ୍କର ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ସହିତ ମତଭେଦ ଥାଏ । ଅନୁରୂପତାବାଦୀ ସେହି ସତ୍ୟ ଯେପରି ଅଛି ସେହିପରି ଓ ତଦ୍ୱାରା ଜାଣିବା ପାଇଁ ଦାବୀ କରନ୍ତି । ମାତ୍ର ସଂଗତି-ବାଦୀ ଉକ୍ତ ସତ୍ୟକୁ ମାନସିକ ଅନୁଭବଦ୍ୱାରା ଜାଣିବାକୁ ଚେଷ୍ଟା କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଡିଉଇ କହନ୍ତି ଯେ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକର ସମାଧାନ ପାଇଁ କରାଯାଇଥିବା ପ୍ରୟତ୍ନରୁ ସେହି ସତ୍ୟ ଅନାୟାସରେ ଜଣାଯାଇପାରେ । ଅନୁସନ୍ଧାନ ନିକଟରେ ଜ୍ଞାନାତ୍ମକ ଗୌଣ ହୋଇଯାଏ । ଅନୁସନ୍ଧାନ କାଳରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ସତ୍ୟର ରୂପାନ୍ତର କରିପାରେ । କିନ୍ତୁ ସେ ଏହାକୁ ତିଆରି କରେ ନାହିଁ ।

ପରିଣାମବାଦୀମାନଙ୍କ ବିରୁଦ୍ଧରେ ଅନ୍ୟ ଏକ ସମାଲୋଚନା କରାଯାଇଥାଏ, ସେମାନଙ୍କ ବିଚାର ଠିକ୍ ଘୋଡ଼ା ଆଗରେ ଗାଡ଼ି ରଖିଲା ପରି । ଏଠାରେ ପ୍ରଥମ ପ୍ରଶ୍ନ ହେଉଛି, କୌଣସି ଶିକ୍ଷା-ବିଷୟର କାହିଁକି କାମ କରେ ? ଏହା କ'ଣ ଏକ ମନମୁଖୀ ବା ଆକସ୍ମିକ ଘଟଣା ? ଅଥବା ଏହି ବିଷୟର ଓ ଅନ୍ୟ ତଥ୍ୟମାନଙ୍କ ଭିତରେ କୌଣସି କାର୍ଯ୍ୟ-କାରଣ ସମ୍ବନ୍ଧ କ'ଣ ରହିଛି, ଯାହା ଫଳରେ ଏହା କାମ କରେ ? ଯଦି ପରବର୍ତ୍ତୀ ବିଷୟଟି ସତ୍ୟ ହୁଏ ତେବେ ଶିକ୍ଷା-ବିଷୟର ସତ୍ୟ ନୁହେଁ । କାରଣ ସେ ସବୁ କାର୍ଯ୍ୟକରେ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଓଲଟା ଦିଗରୁ ଦେଖିଲେ, ସେ ସବୁ କାମ କରେ କାରଣ ସେ ସବୁ ସତ୍ୟ । (୧୬)

ପରିଣାମବାଦୀ ଓ ସେମାନଙ୍କ ସମାଲୋଚକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଏହି ଯେଉଁ ମତଭେଦ ଦେଖାଯାଏ ତାହା ଅଧ୍ୟାତ୍ମ-ବିଜ୍ଞାନ (Metaphysics) ବା ତତ୍ତ୍ୱ-ବିଜ୍ଞାନର (Ontology) ପ୍ରଶ୍ନ ଅଟେ । ବିଦ୍ୟାଳୟ ସୃଷ୍ଟି କ'ଣ ଏପରି ବିଶ୍ୱରେ ରହିଛି, ଯେଉଁଠାରେ ପରମ ସତ୍ୟ ପ୍ରଥମରୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ହୋଇଛି, ଯେଉଁଠାରେ ପରିବର୍ତ୍ତନର ଅର୍ଥ କିଛି ନାହିଁ, ଯେଉଁଠାରେ ନବୀନତାର କୌଣସି ସ୍ଥାନ ନାହିଁ ଓ ଯେଉଁଠାରେ କାଳ କେବଳ ଅନନ୍ତ ଦ୍ୱାର ସ୍ୱରୂପ (୧୬) ? ଯଦି ଏହାକୁ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ ତେବେ ସତ୍ୟ ପ୍ରଥମରୁ ବିଦ୍ୟମାନ ଅଛି । ଫଳରେ ଯେ କୌଣସି ପ୍ରାକ୍-କଳ୍ପନା ସ୍ୱଭାବତଃ କାର୍ଯ୍ୟକରେ, କାରଣ ଏହା ପ୍ରଥମରୁ ସତ୍ୟ । ଯଦି ଏହାର ବିରୋଧୀ ତତ୍ତ୍ୱଜ୍ଞାନକୁ ଅବଲମ୍ବନ କରାଯାଏ ଓ ଯଦି ନୂତନତା ନିତ୍ୟ ପ୍ରକଟିତ ହୁଏ ତେବେ ମାନିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଯେ ସତ୍ୟର କେତେକ ଅବସ୍ଥା ଏବେବି ସ୍ଥିର କରିବାକୁ ହେବ ଓ ସେ ସବୁର ଉପାୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ପରିଣାମବାଦୀ ଜାଣିବାକୁ ହେବ, ତେବେ ଯାଇଁ ପରିଣାମବାଦୀର ଗାଡ଼ି ଓ ଘୋଡ଼ା ଯଥା ସ୍ଥାନରେ ରହିବ । ତଥାପି ସତ୍ୟ ଯେ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ—ଏହି ବିଚାର ଅନେକଙ୍କୁ ରୋଚକ ହୁଏନାହିଁ । ଯଦି ଶିକ୍ଷା-ନକ୍ଷେତ୍ରମଣ୍ଡଳରେ ସତ୍ୟ ଧ୍ରୁବତାରା ସଦୃଶ ଅଟଳ ନ ହୁଏ ତେବେ ସେମାନେ ଶିକ୍ଷାର ସ୍ଥିର ଦିଗ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ଅନ୍ୟ ଲୋକମାନେ ସତ୍ୟର ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତାରେ ଡରିଯାଆନ୍ତି ନାହିଁ । ସତ୍ୟକୁ ଚିହ୍ନିବା ପାଇଁ ପ୍ରାୟୋଗିକ ବିଧି ଉପରେ ନିର୍ଭରଶୀଳ ରହିବାକୁ ସେମାନେ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ପାଠ୍ୟତାଲିକାରେ ସତ୍ୟର ପୂର୍ଣ୍ଣ ପରୀକ୍ଷାକୁ ସେମାନେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ନାହିଁ ।

ପ୍ରଣାଳୀର ମହତ୍ତ୍ୱ ଅବଶ୍ୟ ଅଛି, ଏହା ଯେ କୌଣସି ଲୋକ ସ୍ୱୀକାର କରିବ । ତଥାପି ଶିକ୍ଷା ପ୍ରୟୋଗବାଦୀମାନେ ଏହାର ବ୍ୟବହାର ଯେପରି କରନ୍ତି ତା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଦୁଇଟି ଆପତ୍ତି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଗୋଟିଏ ହେଉଛି, ଏହା ସାପେକ୍ଷତା ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଆଡ଼କୁ ଟାଣିନିଏ ଓ ଅନ୍ୟଟି ହେଉଛି, ଏହା ସନ୍ଦେହବାଦ ଆଡ଼କୁ ନେଇଯାଏ । ଉଭୟ ଦିଗରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ରଚୟିତାଙ୍କର ଭୂମିକା ସ୍ଥିର ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ପ୍ରଥମୋକ୍ତ ଆପତ୍ତି

(୧୬) ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ସପ୍ତମ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଅନୁସାରେ ସତ୍ୟର ଅପରିଶୁଦ୍ଧି ଓ ପରିବର୍ତ୍ତନମୁଖୀ ଲକ୍ଷଣ ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଯେକୌଣସି ଉକ୍ତିକୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ କାଳ ଓ ସ୍ଥାନ ପ୍ରତି ସାପେକ୍ଷ ବୋଲି ବର୍ଣ୍ଣନାକୁ ବାଧ୍ୟ ହୁଅନ୍ତି । ଏହା କ'ଣ ପ୍ରକୃତରେ ବିଭ୍ରାନ୍ତିକାରକ ? ମନୁଷ୍ୟ ତାର ଜଗତକୁ ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବା ତଥା ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିବା ପାଇଁ ଯେଉଁସବୁ ତଥ୍ୟ ବ୍ୟବହାର କରେ ତା ଉପରେ ଆରୋପିତ ପ୍ରକୃତ ଉପରେ ତାକୁ ଅନେକାଂଶରେ ନିର୍ଭର କରିବାକୁ ପଡ଼େ । ପୂର୍ବକାଳରେ ବୈଜ୍ଞାନିକମାନେ ଭାବୁଥିଲେ ଯେ ଏସବୁ ତଥ୍ୟଦ୍ୱାରା ସଂସାରର ପ୍ରକୃତ ବାହ୍ୟ ବ୍ୟବସ୍ଥା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବର୍ଣ୍ଣନା କରାଯାଇ ପାରୁଥିଲା । କିନ୍ତୁ ଆଜିକାଲି ବୈଜ୍ଞାନିକମାନେ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ଯେ ମନୁଷ୍ୟ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବା ପାଇଁ ଯେଉଁ ପ୍ରତ୍ୟୟାତ୍ମକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ବାଛୁ ନାଏ କେବଳ ସେ ସବୁକୁ ସେମାନେ ବର୍ଣ୍ଣନା କରନ୍ତି । ମନୁଷ୍ୟର ତଥ୍ୟାବଳୀରେ ସଂସାର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଗୋଟିଏ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ସୂଚନା ମିଳେ, ବରଂ ଯାହା ପ୍ରକୃତରେ ବିଦ୍ୟମାନ ତାହାକୁ ବୁଝାଏ ନାହିଁ । ତାର ତଥ୍ୟଗୁଡ଼ିକ କାମ କରିବା ପାଇଁ ଯାହା ସଂସାରରେ 'ସତ୍ୟ', ତାହା ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଯାହା ଗୃହୀତ, ତା ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ । ସଂସାରରେ ପ୍ରକୃତ ପକ୍ଷେ ନିଉଟ୍ରନ, ପ୍ରୋଟନ ଓ ଇଲେକ୍ଟ୍ରନ୍ ଅଛିକି ନାହିଁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଜାଣିନାହୁଁ । କିନ୍ତୁ ସେସବୁ ସତେ ଯେପରି ଅଛି ଏହା ଭାବି ଜଡ଼ ବିଜ୍ଞାନରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଗବେଷଣା ଚଳାଉ-ଥାଉ । ଶିକ୍ଷା ମନୋବିଜ୍ଞାନରେ ଉଦ୍ଦୀପକ ଅନୁକ୍ରିୟା (S—R Bonds) ସମ୍ପର୍କ ବାସ୍ତବରେ ଅଛି କି ନାହିଁ ଏହା ଆମ୍ଭେମାନେ ଜାଣୁ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ସେ ସବୁ ସତେ ଯେପରି ଅଛି, ଏହା ଭାବି ଆମ୍ଭେମାନେ ଶିକ୍ଷା ଦେଉ । ଯେଉଁସବୁ ପ୍ରତ୍ୟୟର କଳ୍ପନା ଆମ୍ଭେମାନେ କରିପାରୁ ଓ ସେଥିରୁ ଯେଉଁସବୁ ଫଳ ଫଳେ ସେଥିପ୍ରତି ସତ୍ୟ ସାପେକ୍ଷ ହୁଏ । ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯଦି ନିଷ୍ଠାବାନ୍ ହେଉ ତେବେ ଯେଉଁସବୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପ୍ରତ୍ୟୟ ଓ ସ୍ଥିତିକୁ ନେଇ ଆମ୍ଭେମାନେ କାମ କରୁଁ ସେସବୁକୁ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ପ୍ରକାଶ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏପ୍ରକାର ସାପେକ୍ଷତା ପାଠ୍ୟତାଲିକାର ଗୁରୁତ୍ୱକୁ କମାଇ ଦିଏ ନାହିଁ । ବରଂ ସେ ଯାହା କରୁଛି ସେ ବିଷୟରେ ସେ ଯାହା ଭାବେ ତାକୁ ସ୍ପଷ୍ଟ କରିଦେବା ପାଇଁ ଏହା ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକ ।

ସନ୍ଦେହବାଦର ଅଭିଯୋଗ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏହା କୁହାଯାଇପାରେ ଯେ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ବିଶେଷଜ୍ଞମାନଙ୍କର ପ୍ରଣାଳୀ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଉନ୍ମୁକ୍ତତା-ବ୍ୟାଧି ଥାଏ, ଏହା ଅନେକେ ଚିନ୍ତା କରନ୍ତି । କେତେକ ଶିକ୍ଷା-ସିଦ୍ଧାନ୍ତବାଦୀ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଏପରି ଚିନ୍ତା କରନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କର ବିଧିବଦ୍ଧ ଭାବରେ ପ୍ରଣାଳୀ ସମ୍ପର୍କୀୟ ସନ୍ଦେହ ଥାଏ, ସେମାନେ ସତ୍ୟାନୁସରଣରେ ଅବିରତ ଲାଗିଥାନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ସେମାନେ କଦାପି ଏହାର ସମକକ୍ଷ ହୋଇପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ସେମାନଙ୍କର ସମାଲୋଚକମାନେ ମଧ୍ୟ ଅଧିକାଂଶ ସ୍ଥଳରେ ଏହାର ମଧ୍ୟ ସମକକ୍ଷ ହୋଇପାରନ୍ତି ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ଯଦି ଯଥେଷ୍ଟ ମାତ୍ରାରେ କେବଳ ଚତୁର ହୋଇ

ଥାଆନ୍ତି, ତାହାହେଲେ ସେମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଏହା କରିବା ତାର୍କିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରେ ବୋଲି ସେମାନେ ଚିନ୍ତା କରନ୍ତି । ଏହି ତାର୍କିକ ସମ୍ଭାବନାକୁ ମଧ୍ୟ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀମାନେ ମଞ୍ଜୁର କରନ୍ତି ନାହିଁ । ସେମାନେ ଯେଉଁ ନିଷ୍ପତ୍ତିରେ ଉପନୀତ ହୁଅନ୍ତି, ତାହା କଦାପି ଅନ୍ତିମ ନୁହେଁ, କେବଳ ଓ୍ୱଣା ଅଧିକେ ସନ୍ଦେହାତ୍ମକ । ସନ୍ଦେହର ଏହି ଯେଉଁ ଅନ୍ତଃସ୍ରୋତ ବସ୍ତବର ରହିଥାଏ, ସେଥିରୁ ଅଧିକାଂଶ ଲୋକ ଅଭିଯୋଗ କରନ୍ତି ଯେ ପ୍ରୟୋଗବାଦ ପରିଶେଷରେ ସନ୍ଦେହବାଦ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ । ଏହି ଅଭିଯୋଗକୁ ମାନିନିଆଯାଇପାରେ, କିନ୍ତୁ କେବଳ ଆଂଶିକ ଭାବରେ । ପ୍ରାଚୀନ ସନ୍ଦେହବାଦୀମାନେ ଯେପରି କରନ୍ତି ସେପରି ଭାବରେ ସନ୍ଦେହର ଅନୁଶୀଳନ ଏହାର ନିଜ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରୂପେ କରାଯାଏ ନାହିଁ । ସନ୍ଦେହ ଯୋଗୁଁ କ୍ରିୟା ଶକ୍ତି ପଙ୍ଗୁ ହୋଇଯାଏ । ପୂର୍ବରୁ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି ଯେ ଶିକ୍ଷା-ପରିଣାମବାଦୀ କାର୍ଯ୍ୟକୁ ପରିଷ୍କାର କରିବାପାଇଁ ଓ ଅସ୍ପଷ୍ଟତାକୁ ସ୍ପଷ୍ଟ କରିଦେବାପାଇଁ ସନ୍ଦେହକୁ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଉପଯୋଗ କରିଥାନ୍ତି । ତଥାପି ଏହି ସ୍ପଷ୍ଟୀକରଣ ସତ୍ତ୍ୱେ ସମାଲୋଚକମାନେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହୋଇ ପାରନ୍ତି ନାହିଁ ଯେ ଏହାଦ୍ୱାରା ତାଙ୍କର ପ୍ରଣାଳୀ-ସଂନାନ୍ତ ଉନ୍ନତି ଆରୋଗ୍ୟ ହୋଇଗଲା ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଆଦର୍ଶଗତ ବିଭାଗ

ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ପୃଥକ୍ ବର୍ଗ ଭାବରେ ଯାହା ଶିବ ଓ ଯାହା ସତ୍ୟ,—ଏହି ଉଭୟ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବିଚାର ଆମ୍ଭେମାନେ କରିଅଛୁଁ । ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବିଚାର କରିବା ପରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ମୂଲ୍ୟବୋଧର ଭୂମିକା ବିଷୟରେ ପୃଥକ୍ ଭାବରେ ଏବେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଆଲୋଚନା କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଅପର ସର୍ବପ୍ରଥମ ପ୍ରଶ୍ନ ହେଉଛି, ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସାମାଜିକ ସଂସ୍କୃତି ଓ ସମାଜର ଆବଶ୍ୟକତା କିମ୍ବା ବ୍ୟକ୍ତିର ଆବଶ୍ୟକତା ଦ୍ୱାରା ରୂପାୟିତ ହେବା ଉଚିତ । ଏଥି ପୂର୍ବରୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଦେଖିଅଛୁଁ,(୮) ସାମାଜିକ ପରିବେଶରେ ହିଁ ଶିକ୍ଷା ସଂଘଟିତ ହୁଏ । ସୁତରାଂ ଅନେକ ଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନଙ୍କ ମତରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସାମାଜିକ ସଂସ୍କୃତିରୁ ତାହାର ବିସ୍ତୃତ ବିବରଣ ଆହରଣ କରିବା ଉଚିତ । ପରମ୍ପରାରେ ଅବଶ୍ୟ ସେହି ସଂସ୍କୃତିର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ନିହିତ ଥାଏ । ତେଣୁ ଇତିହାସ, ସାହିତ୍ୟ କିମ୍ବା ବିଜ୍ଞାନ ମାଧ୍ୟମରେ ପରମ୍ପରା, ପାଠ୍ୟ-ତାଲିକାରେ ଅଗ୍ରାଧିକାର ପାଇବ ।

ଏହି ତଥ୍ୟ ସହିତ ଅନ୍ୟ ଏକ ତଥ୍ୟର ତୁଳନା କରାଯାଇପାରେ । ସେହି ତଥ୍ୟରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଯେପରି ଭାବରେ ବ୍ୟକ୍ତିର ଆବଶ୍ୟକତା ପୂରଣ କରିପାରେ,ସେଥିରୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଗୁରୁତ୍ୱ ସୂଚିତ ହୁଏ । କିନ୍ତୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଏହି ଧାରଣା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ପଷ୍ଟ ନୁହେଁ । "ଆବଶ୍ୟକତା" ଏହି ଶବ୍ଦର ଦୁଇଟି ଅର୍ଥ ଥିବାର ଜଣାଯାଏ । ଗୋଟିଏ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣାତ୍ମକ

(୮) ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ପ୍ରଥମ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଓ ଅନ୍ୟଟି ପ୍ରେରଣାଦାୟକ । ତେଣୁ ଏହା ସାମାଜିକ ଆବଶ୍ୟକତାରୁ ନିଷ୍ପନ୍ନ କିମ୍ବା ସେସବୁ ସ୍ୱୟଂ ଗ୍ରୁପ ଦ୍ୱାରା "ଅନୁଭୂତ", ଏ ବିଷୟରେ ମତଭେଦ ଦେଖାଯାଏ । "ଆବଶ୍ୟକତା"ର ଅର୍ଥ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟତା କିମ୍ବା ଅଭାବ, ତଦନୁସାରେ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣାତ୍ମକ ଆବଶ୍ୟକତାରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଥାଏ ଓ ସେଥିରେ ଆହୁରି ଅଧିକ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖାଯିବ, ଯଦି ଜଣେ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠାନ୍ତି, "କାହିଁକି ଆବଶ୍ୟକ ?"

ଏହି କ୍ଷେତ୍ରରେ "ଆବଶ୍ୟକତା" ଆଧାରିତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଓ ଗ୍ରୁପ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଆଧାରିତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ମଧ୍ୟରେ କୌଣସି ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହେ ନାହିଁ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବିଚାର କଲେ, ଅତୀତର କୌଣସି ସ୍ୱକୀୟ ଗୁରୁତ୍ୱ ନାହିଁ, କେବଳ ପାଇଁ ଏହା ଅଧ୍ୟୟନ-ଯୋଗ୍ୟ । ସାମ୍ପ୍ରତିକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସହିତ ମିଶିଗଲେ ଓ ତାହାକୁ ଉଦ୍‌ଭାସିତ କଲେ କେବଳ ଅତୀତର ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ଜଣାପଡ଼େ । ଅତୀତକୁ ଅତୀତ ରୂପେ ଅଧ୍ୟୟନ କରାଗଲେ ଏହା ବର୍ତ୍ତମାନର ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱୀ ହୋଇଯାଏ ଓ ବର୍ତ୍ତମାନ,ଅତୀତର ଗୋଟିଏ ନିରର୍ଥକ ଅନୁକରଣ ହୁଏ । ଯେଉଁ ସ୍ଥାନରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଏପ୍ରକାର ତଥ୍ୟ ପ୍ରଚଳିତ ହୁଏ, ସେଠି ସଂସ୍କୃତି ଆତ୍ମସ୍ଥପିତ ନ ହେଲେ ମଧ୍ୟ ଏହା ଏକ ଅଳଙ୍କାର ଓ ସାନ୍ତ୍ୱନାରେ ପରିଣତ ହୋଇଯାଏ । ଏପ୍ରକାର ପରିଣତିର ବିପରୀତ ହେଉଛି ଅନ୍ୟ ଏକ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ, ଯାହାକି ଅତୀତ ପ୍ରତି ଉଦାସୀନ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ସେଥିରୁ ଯଥେଷ୍ଟ ଉପାଦାନ ଗ୍ରହଣ କରେ; କିନ୍ତୁ କେତେକ ସମସାମୟିକ ଜଟିଳ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଉପାଯୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାରେ ସର୍ବଦା ଉଗ୍ର ହୁଏ । ଏପ୍ରକାର ବିଚାରରେ ଅତୀତର ସଂସ୍କୃତି ଅନ୍ୟ ଏକ ପ୍ରାୟ ପୃଥକ୍ ଜଗତର ହୋଇ ରହେ ନାହିଁ, ଯାହାକି ଦ୍ୱୈତବାଦୀ ଦୃଷ୍ଟିରେ ସମ୍ଭବ । କିନ୍ତୁ ଏହା କୃତ୍ରିମ ନ ସହିତ ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ହୋଇ ରହେ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଏହି ପ୍ରାକ୍‌କଳ୍ପନା, ଯାହାର ଏକ ମାଧ୍ୟମ ହେବାର ଭୂମିକା ରହିଛି ତାକୁ ଗ୍ରହଣ କଲେ ମଧ୍ୟ କେତେକ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ସେଥିରେ ଉତ୍କଣ୍ଠା ପ୍ରକାଶ କରନ୍ତି । କେତେକ ବିଷୟ ଏତେଦୂର ଉପାଦେୟ ନୁହେଁ ଯେ ସେସବୁକୁ ଶିକ୍ଷା କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଏପରିକି ଯେଥିପାଇଁ କୌଣସି ତାତ୍କ୍ଷଣିକ ସୁଯୋଗ ନଥିଲେ ସୁଦ୍ଧା ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଆଲୋଚନା କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ରହିଛି । ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଏହା ପ୍ରାୟ ଉତ୍ତର ହେଉଛି—ଯେହି ବିଷୟ ଏତେଦୂର ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଯେ ଏହାର ପ୍ରୟୋଜନୀୟତାକୁ ପ୍ରକାଶ କରିବା ପାଇଁ ସୁଯୋଗ ଲୋଡ଼ାହେବ ନାହିଁ । ଏଥିପାଇଁ ତ ସୁଯୋଗ ନ ମିଳିଲେ ସୁଦ୍ଧା ଦୂରଦ୍ରଷ୍ଟା ଶିକ୍ଷକ ନିପୁଣତା ସହକାରେ ଏପରି ପରିକଳ୍ପନା କରିବେ ଯେ ପିଲାମାନଙ୍କ ସମ୍ମୁଖରେ ଏକ ପରିସ୍ଥିତି ଆସିଯିବ, ଯାହା ଫଳରେ ସେମାନେ ଏ ସବୁର ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ଦାବି କରିବେ ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ରଚନାରେ ସମସ୍ତେ ଏହି ବିଚାରରୁ ସ୍ୱଭାବତଃ ଅନ୍ୟ ଏକ ବିତର୍କ-ଯୋଗ୍ୟ ସମସ୍ୟାରେ ଉପନୀତ ହେବାକୁ ପଡ଼େ, ତାହା ହେଉଛି ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଆଗରୁଖ କରାଯାଇ ପାରିବକି ନାହିଁ । ଆବହମାନକାଳରୁ ଯେଉଁ ଢଙ୍ଗ ବା ବର୍ଷରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ

କାର୍ଯ୍ୟରେ ଲଗାଇବାର କଥା ତା ପୂର୍ବରୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ରଚନା କରିବା ଏକ ପରମ୍ପରାଗତ ପ୍ରଥା । ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ, ପାଠ୍ୟ ବିଷୟର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ଉପାଦେୟତା, ସେସବୁର ସ୍ଥାୟୀ ଗୁଣ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯେତେ ଅଧିକ ନିଶ୍ଚିତ ହୋଇ ପାରନ୍ତି ସେତେ ଅଧିକ ନିଶ୍ଚିତତା ସେ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି । ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଆଗରୁ ତିଆରି କରିବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ପଛାନ୍ତରରେ ଯଦି ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ଆବଶ୍ୟକତା ପୂରଣ କରିବା ପାଇଁ ବିଭିନ୍ନ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟର ଶିକ୍ଷା କରାଯାଏ ଓ ଏହି ଆବଶ୍ୟକତାଗୁଡ଼ିକ ଯେଉଁସବୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ପ୍ରତୀକ ସେସବୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଯଦି ଅବିରତ ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହେଉଥାଏ, ତେବେ ପୂର୍ବ ପରିକଳ୍ପନା ସେତେଦୂର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ହୋଇ ପାରିବ ନାହିଁ । ତାହାହେଲେ ଜୀବନ ଓ ଶିକ୍ଷାର ବିକାଶ ସହିତ ମେଳ ରଖି ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ନିର୍ମାଣ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

ଯାହାହେଉ ଏଥିରୁ ଏହା କାର୍ଯ୍ୟତଃ ସୂଚିତ ହୁଏ ନାହିଁ ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ପୂର୍ବରୁ ନ ଭାବି ନ ଚିନ୍ତି ହଠାତ୍ ମୁହୂର୍ତ୍ତେ ମୁହୂର୍ତ୍ତେ ତିଆରି କରିଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଯୋଜନାକୁ ପୁରାପୁରି ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରିଦେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏହି ତଥ୍ୟରେ ବରଂ ଆହୁ ଏକ ପ୍ରକାର କଠିନ ଯୋଜନାର ଆବଶ୍ୟକତା ଥାଏ । ଏହି ପ୍ରକାର ଯୋଜନାଟି ଏତେଦୂର ପ୍ରଶସ୍ତ ଓ ନମନୀୟ ଯେ ଏହା ବିଭିନ୍ନ ଆକସ୍ମିକ ପରିସ୍ଥିତି ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରାଯାଇଥାଏ । ଅପ୍ରତ୍ୟାଶିତ ଘଟଣା ଘଟିଲେ ପୂର୍ବ-ପ୍ରସ୍ତୁତ ଯୋଜନାର ବିଚ୍ୟୁତି କରାଯାଇପାରିବ ଓ ତାତ୍କ୍ଷଣିକ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଶୈକ୍ଷିକ ମୂଲ୍ୟକୁ ଯଥାସମ୍ଭବ ସଙ୍କୁଚିତ କରାଯାଇପାରିବ । କିନ୍ତୁ ଏହା କରିବାରେ ଏକ ଚରମତମ ବିପଦ ରହିଛି । ତାହା ହେଉଛି, ଗତ ବର୍ଷର ପର୍ଯ୍ୟାଲୋଚନା କଲେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମଟି ଅସଂପୂର୍ଣ୍ଣ, ଛିନ୍ନ ଓ ଅସଂପୃକ୍ତ ଜଣାପଡ଼ିବ । ଏପ୍ରକାର ବିପଦ ବିରୁଦ୍ଧରେ ମୁଖ୍ୟ ପ୍ରତିକାର ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷା-କ୍ରମର ଅପେକ୍ଷାକୃତ ବହୁବିଧ ଏକକ ବାଛିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଯାହାକୁ ସାଧନ କରିବା ପାଇଁ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଦୀର୍ଘ ସମୟ ଲାଗିବ । ସେପରି କ୍ଷେତ୍ରରେ ବିଭିନ୍ନ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ବର୍ଷକୁ ବର୍ଷ ସହଯୋଗର ବ୍ୟବସ୍ଥା ରହିବ । କିନ୍ତୁ ସେପରି ସ୍ଥଳରେ ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଏକ ବାହ୍ୟ ସଂଗଠନ ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ସାଧୁତା ଉପରେ ଐକ୍ୟ ନିର୍ଭର କରେ ।

ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଅଭିଜ୍ଞତା ବେଶୀ ଓ ପରିଣତ ହୋଇଥାଏ । ସେଥିପାଇଁ ସେ ଅନୁଭୂତିର ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନତାକୁ ବଜାୟ ରଖି ଶିଶୁ ଜୀବନରେ କେଉଁ ସମସ୍ୟା ଆସିଯିବା ଅଧିକ ସମ୍ଭବ, ଏହା ପୂର୍ବରୁ କେତେକାଂଶରେ ଜାଣିପାରି ଆବଶ୍ୟକ ନିର୍ଦ୍ଦେଶନା ଦେବାରେ ସେ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରିବେ । ଶିକ୍ଷକ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ବିବରଣୀ ଓ ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟର ଆଉ ଜ୍ଞାନର ଅଧିକ ପ୍ରାପ୍ତି ପାଇଁ ଅଧିକ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହୋଇ ରହିବେ । କେତେକ ଲୋକ ଏହି ସାଧାରଣ ପରିକଳ୍ପନାକୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ବା ପାଠ୍ୟନିର୍ଦ୍ଦେଶ ବୋଲି ଅଭିହିତ କରିଥାନ୍ତି । ଏହା ଦ୍ୱାରା ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ କରାଯାଇଥାଏ । ଶିକ୍ଷା-ପରିସ୍ଥିତିରେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟଭାବରେ ଯାହା

କରିବାର ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଯାହା କାର୍ଯ୍ୟତଃ ଘଟେ, ସେଥିପାଇଁ ସେମାନେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଶବ୍ଦ ବ୍ୟବହାର କରନ୍ତି । ସୁତରାଂ ପ୍ରତି ମୁହୂର୍ତ୍ତର ମୂଲ୍ୟକୁ ନେଇ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୋଇପାରେ ଓ ତଥାପି ଜାହାଜର ତଳ ଯେଉଁପରି ଜାହାଜକୁ ସ୍ଥିରତର ରଖେ, ସେହିପରି ଏହି ପରିବର୍ତ୍ତନ ମଧ୍ୟରେ ସ୍ଥିରତା ପାଇଁ ଉପଦେଶ ଦେଇ ଥାଏ ।

ସମସ୍ତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ପରିବର୍ତ୍ତନ-ସାପେକ୍ଷ, ଏହାର ଆଲୋଚନା କରାଗଲା । ବର୍ତ୍ତମାନ ଅନ୍ୟ କେତେକ ଲୋକଙ୍କ ମତରେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଅଛି, ତାହାକୁ ପୂରଣ କରିବା ପାଇଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ-ସହାୟକ ଉପାଦାନ ଯଥେଷ୍ଟ ରହିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଛାତ୍ରମାନଙ୍କର ପ୍ରକୃତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର କଳ୍ପନା କରାଯିବ । କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ସେମାନଙ୍କ ପ୍ରକୃତ ସାମାଜିକ ଭାବରେ ଗଠିତ ହୋଇଥିବାରୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ବ୍ୟକ୍ତିର ଆବଶ୍ୟକତା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ନିର୍ମାଣ କରାଯିବ । ବ୍ୟକ୍ତିର ବିଶିଷ୍ଟତା ହେଉଛି ବାସ୍ତବତାର ଅନ୍ତିମ ପ୍ରକୃତ (୧୦) ସେହି କାରଣରୁ ବହୁସଂଖ୍ୟକ ତରୁଣଙ୍କ ପାଇଁ ଏକପ୍ରକାରର ପାଠ୍ୟକ୍ରମ କୌଣସି ପ୍ରବର୍ତ୍ତନ ଶିକ୍ଷାଧିକାରୀ ପ୍ରବର୍ତ୍ତନ କରିପାରିବେ ନାହିଁ । ତଦନୁସାରେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଛାତ୍ରର ସ୍ୱୀୟ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ରହିବ । ସମ୍ଭବତଃ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତି-ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟର ସୁରକ୍ଷା ପାଇଁ ଯେ ଆବେଗ ଯାଆନ୍ତି ତାହା ନୁହେଁ ବରଂ ଅନ୍ୟ କେତେକ ଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ଇଚ୍ଛାଧୀନ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ମାଧ୍ୟମରେ ଏଥି ପ୍ରତି ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦିଅନ୍ତି । ଏଠାରେ ମୁଖ୍ୟତଃ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ କାରଣରୁ (୧୧)ସେମାନେ ଜିଦ୍ କରନ୍ତି ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଏପରି ପ୍ରଶସ୍ତ ହେବ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଏହାର କେତେକ ଉପାଦାନ ନିଶ୍ଚୟ ରହିବ ଓ ସେଥିରେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ତରୁଣର ସାମର୍ଥ୍ୟ ପ୍ରତି ସହାନୁଭୂତି ପ୍ରଦତ୍ତ ହେବ । ଯାହାହେଉ ଏହା ଭୁଲିବାର ନୁହେଁ ଯେ ଇଚ୍ଛାଧୀନ ପଦ୍ଧତି ଯଥେଚ୍ଛାଚାର ପର । (୧୨) କାରଣ ଶିକ୍ଷାଗତ-ନିର୍ଦ୍ଧାରଣକାରୀମାନେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ମୂଲ୍ୟ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ ନକରି ଯଦି ଛାଡ଼ିଦିଅନ୍ତି ତେବେ ସେଥିରେ ସେତିକି ବିପଦ ରହିଛି, ରାଷ୍ଟ୍ର ଯଦି ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକୁ ଯଥେଚ୍ଛ ନୀତି ଅବଲମ୍ବନ କରିବାକୁ ସୁଯୋଗ ଦିଅନ୍ତି, ତେବେ ସେଥିରେ ସେତିକି ବିପଦ ରହିଛି । ଶିକ୍ଷା କର୍ମଚାରୀବର୍ଗ ଯେତିକି ହାତ ଛାଡ଼ି ଦିଅନ୍ତି, ପିଲାମାନେ ସେତିକି ସେମାନଙ୍କର ପିତାମାତାମାନଙ୍କର ମତାମତ, ସ୍ୱାର୍ଥସାଧିଙ୍କର ମନୋଭାବ ଓ କେତେକ ଉପଦେଷ୍ଟାଙ୍କ ଲୋକପ୍ରିୟତାର ବଶବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇ ରହନ୍ତି ।

ଯଥେଚ୍ଛାଚାରିତା ଯୋଗୁଁ ହେଉ କିମ୍ବା ଅନ୍ୟ କାରଣରୁ ହେଉ, ପାଠ୍ୟବିଷୟ ବହୁଗୁଣିତ ହେଲେ ସେଥିରେ ବିଶୃଙ୍ଖଳାର ଆଧିକ୍ୟ, ଅନ୍ତରଙ୍ଗତାର ଅଭାବ ଓ ବିକ୍ଷିପ୍ତତାର

---

(୧୦) ପ୍ରଥମ ଅଧ୍ୟାୟରେ ବ୍ୟଷ୍ଟି ଓ ସମଷ୍ଟି ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୧୧) ତୃତୀୟ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର ବନାମ ବ୍ୟକ୍ତି ମର୍ଯ୍ୟାଦା ପ୍ରତି ସମ୍ମାନ ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ସହିତ ତୁଳନୀୟ ।

ନାନା ବିପଦ ରହିଛି । ଅବଶ୍ୟ ଏ କଥା କେତେକ ଲୋକ କହନ୍ତି, ଯଦି ସବୁକୁ ଏକତ୍ରୀକରଣ ପାଇଁ କୌଣସି ଧାରା ଥାଏ ତାହାହେଲେ ଉଲ୍ଲିଖିତ ବିପଦର ଆଶଙ୍କା ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଐକ୍ୟ ବା ସମନ୍ୱୟର ଉପଯୋଗିତା କିପରି ଆଣିପାରିବା ? (୨୩) ଅନେକ ଲୋକ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଜ୍ଞାନର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ତାର୍କିକ ଐକ୍ୟରେ ସମନ୍ୱୟ ବା ଏକତ୍ୱ ମିଳିଯାଇବ । ତଦନୁସାରେ ଜ୍ଞାନର ସମଗ୍ର ପରିସରକୁ ଗଣିତ, ଭାଷା ଓ ବିଭିନ୍ନ ବିଜ୍ଞାନ ଆଦି ବିଷୟ ବିଭାଗରେ ବିଭକ୍ତ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ଥିଲେହେଁ ଅନେକ ଲୋକ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଜ୍ଞାନର ଏହିସବୁ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଏକ ମୁଖ୍ୟ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି । ସୁତରାଂ ଜୀବ ରସାୟନ -ବିଜ୍ଞାନ ମାଧ୍ୟମରେ ପ୍ରାଣୀ-ବିଜ୍ଞାନ ଓ ରସାୟନ ବିଜ୍ଞାନ ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି । ସେହିପରି ମନଃପ୍ରାଣୀବିଜ୍ଞାନ ମାଧ୍ୟମରେ ପ୍ରାଣୀ-ବିଜ୍ଞାନ ଓ ମନୋବିଜ୍ଞାନ ମଧ୍ୟରେ ଏବଂ ସାମାଜିକ ମନୋବିଜ୍ଞାନ ମାଧ୍ୟମରେ, ମନୋବିଜ୍ଞାନ ଓ ସମାଜବିଜ୍ଞାନ ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି, ଏହିପରି ଅନେକ ଉଦାହରଣ ଦିଆଯାଇପାରେ । ବିଶ୍ୱର ତାର୍କିକ ପ୍ରକୃତି ଅନୁସାରେ ସମସ୍ତ ଜ୍ଞାନ କିପରି ସମ୍ମିଳିତ ହେବାର ଧାରା ଦେଖାଯାଏ ଏହାକୁ ହୃଦୟଙ୍ଗମ ନ କରି ଯଦି ଛାତ୍ରମାନେ ସେମାନଙ୍କ ଶିକ୍ଷା ସମାପନ କରନ୍ତି ତେବେ ଅନେକ ଲୋକ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ଯେ ଏହା ଏକ ଗୁରୁତର ଭୁଲ ହେବ । ଅନ୍ୟ କେତେକ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ସମନ୍ୱୟର ସନ୍ଧାନ ଭିନ୍ନ ମାର୍ଗରେ ଦେଖିବାକୁ ପାଆନ୍ତି । ବିଶ୍ୱର ତର୍କରେ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହୋଇ ରହିଥିବାର ସମନ୍ୱୟକୁ ସେମାନେ ଦେଖିପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ବରଂ ଏହା ପରିବର୍ତ୍ତେ କେତେକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସମସ୍ୟା ବା ଆଗ୍ରହର କେନ୍ଦ୍ରକୁ ଆଧାରିତ କରି ସମନ୍ୱୟ ରଚନା କରନ୍ତି । ପ୍ରତ୍ୟେକ ନୂତନ ସମସ୍ୟା ପାଇଁ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟକୁ ଠିକ୍ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଢଙ୍ଗରେ ନିର୍ବାଚନ କରିବାକୁ ହେବ ଓ ସମାଧାନରେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ହେବା ପାଇଁ ଏ ସବୁର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସଙ୍ଗଠନ ବା ସମନ୍ୱୟ କରାଯିବ । ଯେଉଁ ସଙ୍ଗଠନ ବା ସମନ୍ୱୟ ସିଦ୍ଧ ହେଲା, ତାହା ପରବର୍ତ୍ତୀ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନରେ ସାହାଯ୍ୟ କରିବ । କିନ୍ତୁ ଯେତେଦୂର ସେହି ସମସ୍ୟାର ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ରହିଛି ସେତେଦୂର ପୁନଃସଙ୍ଗଠନ କରି ଏକ ନୂତନ ସମନ୍ୱୟ ସ୍ଥାପନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ସମନ୍ୱୟ ପାଇଁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେଉଁ ବାଟରେ ଚାଲୁ ପଛକେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ପରିଶେଷରେ ଏକ ନୂତନ ଉପଲବ୍ଧିରେ ପହଞ୍ଚିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏଣୁ ଶିକ୍ଷାରେ ଦାର୍ଶନିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ପ୍ରାଣ ହେଉଛି ଐକ୍ୟ ବା ସମନ୍ୱୟ । (୨୪)

ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ନିର୍ବାଚନର ଦାୟିତ୍ୱ ଯଥାର୍ଥରେ କେଉଁମାନଙ୍କ ହାତରେ ଦିଆଯିବ ତାହା ବିଚାର କରିବାକୁ କେବଳ ବାକି ରହିଲା । ଅନେକ ସମୟରେ ସାଧାରଣ ଲୋକେ ବ୍ୟବସ୍ଥା-ସଭା ଏବଂ ଶିକ୍ଷା-ମଣ୍ଡଳ ମାଧ୍ୟମରେ କେଉଁ ବିଷୟ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ସ୍ଥାନ ପାଇବ, ଏ

(୨୩) ପଞ୍ଚଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ Educational Philosophy as Speculative ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ବିଚାର କରିବା ପାଇଁ ସେମାନେ ଯେ ଦକ୍ଷ ଏହା ଭାବନ୍ତି । ଜନସାଧାରଣ ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ସାଧାରଣ ନୀତି ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିପାରିବେ ଏହା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଉପଯୁକ୍ତ, ଏଥିରେ ସନ୍ଦେହ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ସେହି ନୀତିରେ ପରିଚାଳିତ ହେବା ପାଇଁ କେଉଁସବୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଉପାଦାନ ଯେ ଯଥାର୍ଥ ଏହା ନିରୂପଣ କରିବାର କାର୍ଯ୍ୟ ଯେଉଁମାନେ ପେସାଦାରି ଭାବରେ ସୁଦକ୍ଷ ସେମାନଙ୍କ ହାତରେ ଛାଡ଼ିଦେବା ଉଚିତ । କିନ୍ତୁ ପେସାଦାରି ବିଶେଷଜ୍ଞମାନଙ୍କ ହାତରେ ଏ ପ୍ରକାର ନିଷ୍ପତ୍ତି ଛାଡ଼ିଦିଆଗଲେ ସୁଦ୍ଧା ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ଦାର୍ଶନିକ ଅସୁବିଧାରୁ ରକ୍ଷାପାଆନ୍ତି ନାହିଁ । ବିଦ୍ୟାଳୟର ପରିଚାଳକ ବା କେନ୍ଦ୍ରୀୟ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ—ବିଶେଷଜ୍ଞ କ'ଣ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଲିପିବଦ୍ଧ କରିପାରିବେକି ? ଏହି ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ହାତରେ ଦେଇ ତାହା ଯେ ସେମାନେ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ପଢ଼ାଇଦେବେ ଏହା କରିପାରିବେ କି ? କିମ୍ବା ପ୍ରଥମ ପର୍ଯ୍ୟାୟରେ ଶିକ୍ଷକ, ପରିଚାଳକ କିମ୍ବା ବିଶେଷଜ୍ଞଙ୍କ ସହିତ ମିଶି ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ରଚନା କରିବେ ଓ ଏହାପରେ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ଡାକି ସେମାନଙ୍କ ସାମର୍ଥ୍ୟ ଅନୁଯାୟୀ ସେମାନଙ୍କ ସହଯୋଗିତା ନେବେ, ଏହା କ'ଣ ହୋଇପାରିବ କି ? ଏଥିସହ ସାମାଜିକ ଦର୍ଶନର ଏକ ପ୍ରଶ୍ନ ଜଡ଼ିତ । ଯେଉଁ ଦୁଇଟି କାର୍ଯ୍ୟପନ୍ଥାର ସୂଚନା ଦିଆଗଲା ତନ୍ମଧ୍ୟରୁ ପ୍ରଥମଟି ଅଧିକ ସ୍ୱେଚ୍ଛାଚାରୀ ଓ ଦ୍ୱିତୀୟଟି ଅଧିକ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ । ଏହି ଦ୍ୱିତୀୟ ପନ୍ଥାର ଯେଉଁମାନେ ସମାଲୋଚକ ସେମାନଙ୍କୁ ହିଁ ଉତ୍ତର ଦିଆଯାଇପାରେ ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ରଚନାରେ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କର ସମସ୍ତ ଦାୟିତ୍ୱ ଅପରିଣତ ବୟସ୍କ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ହାତରେ ଛାଡ଼ିଦେବେ ବୋଲି ଆଶା କରାଯାଏ ନାହିଁ । ବରଂ ସେ ପିଲାମାନଙ୍କ ସହିତ ପରାମର୍ଶ କରନ୍ତି ଓ ସେମାନଙ୍କ ଆଗ୍ରହ କ'ଣ, ସେମାନେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ କ'ଣ ଚାହାନ୍ତି ଏହା ସେ ଜାଣନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଏହାର ପରବର୍ତ୍ତୀ ପନ୍ଥା ହେଉଛି ଯେ ସେ ଏହି ବିବରଣୀକୁ ନେଇ ଯାହା ସାମାଜିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବାଞ୍ଛନୀୟ ଏହା ସହିତ ମିଳାଇ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ରୂପରେଖ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରନ୍ତି ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଓ ମୂଲ୍ୟସିଦ୍ଧାନ୍ତ

ବର୍ତ୍ତମାନ ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟ ଯେ ଜ୍ଞାନ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ହେଉ ବା ମୂଲ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ହେଉ, ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଚାର କରାଯାଇପାରେ । ଜ୍ଞାନ-ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଚାରର ଆବଶ୍ୟକତା ଆମ୍ଭେମାନେ ଅନୁଭବ କରିଅଛୁ । ସେହିପରି ମୂଲ୍ୟସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହାର ବିଚାର କରିବା ଆବଶ୍ୟକ ହେଉଅଛି । ପ୍ରଥମେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ମୂଲ୍ୟର ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ତତ୍ପରେ ମୂଲ୍ୟସବୁର ତୁଳନା କିପରି କରାଯାଇପାରେ ତାହା ଦେଖିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଲର୍ଡ଼ ବେକନ୍ ସମସ୍ତ ଜ୍ଞାନକୁ ତାଙ୍କର ଜ୍ଞାନ-ପରିସୀମା ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିଥିଲେ । କିନ୍ତୁ ଆଜିକାଲି ଜ୍ଞାନର ମାତ୍ରା ଏତେ ଅଧିକ ହୋଇଛି ଯେ ପାଠପଢ଼ା ବୟସରେ ସେସବୁକୁ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିବା ପାଇଁ ଯଥେଷ୍ଟ ସମୟ ନାହିଁ । ଏତଏବ ଆମର ଗୋଟାଏ ମାନଦଣ୍ଡ ଆବଶ୍ୟକ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା କେଉଁ ଜ୍ଞାନ ଭଲ ଏହା ଯେ କହିପାରିବା ତାହା

ନୁହେଁ କିନ୍ତୁ ତତ୍ପରେ ଯେଉଁ ଜ୍ଞାନ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଭଲ ଓ ସବୁଠାରୁ ଭଲ ଏହା କହୁ ଅଗ୍ରାଧିକାର ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିବା ଓ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସମସ୍ତ ବଞ୍ଚାଇ ପାରିବା ।

ମାନବ ମସ୍ତିଷ୍କର ବାହାରେ ମୂଲ୍ୟର କ'ଣ କୌଣସି ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ଅଛି କି ? କିମ୍ବା ଯେ ସବୁ କ'ଣ ମନୁଷ୍ୟ ମନରୁ ଉତ୍ପନ୍ନ ? ଶିକ୍ଷା-ମୂଲ୍ୟର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବିଷୟରେ ଚର୍ଚ୍ଚା କରିବା ସମୟରେ ଏହାହିଁ ପ୍ରଥମ ପ୍ରଶ୍ନ, ଯାହାର ଉତ୍ତର ଆବଶ୍ୟକ । ଏହି ପ୍ରଶ୍ନହିଁ ଆମ୍ଭ-ମାନଙ୍କର ପ୍ରାଚୀନ ସମସ୍ୟାର ରୂପାନ୍ତର ରୂପେ ବିବେଚିତ ହୁଏ, ତାହା ହେଉଛି ସମ୍ପର୍କ-ସବୁ କ'ଣ ଆନ୍ତରିକ ବା ବାହ୍ୟର । (୧୮) କେତେକ ଶିକ୍ଷା ଶାସ୍ତ୍ରୀ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ମୂଲ୍ୟର କଳ୍ପନା ମାନବ-ମସ୍ତିଷ୍କରେ ଜାତ ହୁଏ, ଅର୍ଥାତ୍ ଏହା ଆତ୍ମନିଷ୍ଠ । ସେସବୁ ମୂଳତଃ ଜୈବିକ ଓ ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ଯେଉଁ ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକ, ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ବା ବିଜ୍ଞାନା-ଗାରଗୁଡ଼ିକୁ ମୂଲ୍ୟ ଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ, ସେସବୁ ଏପରି ହୋଇଥିବ ଯେ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଆବଶ୍ୟକତା ବା ଅଭାବ ମେଣ୍ଟି ପାରିବ । ସେସବୁର ନିଜ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ମୂଲ୍ୟ ନଥାଏ । ଏହି ସବୁ ଶୈକ୍ଷିକ ଉପାଦାନଗୁଡ଼ିକୁ କେବଳ ମୂଲ୍ୟବାନ୍ ଅର୍ଥାତ ମୂଲ୍ୟଦେବା ପାଇଁ ଯୋଗ୍ୟ ବୋଲି ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଏ । ସେ ସବୁର ମୂଲ୍ୟ ନିରୂପଣ କରିବାରେ ଗୁରୁ ବା ଶିକ୍ଷକ ଆପଣାର ଅନୁଭବକୁ ସେଥିରେ କେବଳ ଆରୋପିତ କରନ୍ତି । ଅତଏବ ପରିବେଶ ଶିକ୍ଷା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ମୂଲ୍ୟବାନ୍ ନୁହେଁ କିମ୍ବା ଅମୂଲ୍ୟବାନ୍ ନୁହେଁ, ଯେପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ପ୍ରାଣୀର ସମ୍ପର୍କ ସେଥି ସହିତ ସ୍ଥାପିତ ହୁଏ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ମନୁଷ୍ୟର ଭାରସାମ୍ୟକୁ ଓଲଟ ପାଲଟ କରିଦିଅନ୍ତି, ସମ୍ମୁଖରେ ଏକ ସମସ୍ୟା ରଖନ୍ତି । ତେବେ ତାର ପ୍ରବୃତ୍ତି, ଆବେଗ ଓ ବୁଦ୍ଧିକୁ ସେ ଧରନ୍ତି ଏକତ୍ର କରି ନିଜର ଏକ ନିର୍ଣ୍ଣୟରେ ସେ ପହଞ୍ଚିବ । ସୁତରାଂ ଭାରସାମ୍ୟର ପୁନରୁଦ୍ଧାର ପାଇଁ ମନୁଷ୍ୟ ଯେଉଁ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା କରେ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ମୂଲ୍ୟର ଉପଲବ୍ଧି କରାଯାଏ ।

ଅନ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ଶାସ୍ତ୍ରୀଗଣ, ଶୈକ୍ଷିକ ମୂଲ୍ୟର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଓ ବାହ୍ୟ ସତ୍ତାରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି, ଅର୍ଥାତ୍ ମୂଲ୍ୟ ବସ୍ତୁ-ନିଷ୍ଠ । ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ମୂଲ୍ୟ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତିର ଅନୁଭବ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ ନାହିଁ । ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ମୂଲ୍ୟର ତତ୍ତ୍ୱବିଦ୍ୟା (Ontology) ଅଛି ଓ ସେଥିରେ ପ୍ରକୃତିର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ନିୟମ ସହ ବସ୍ତୁର ବାସ୍ତବ ସତ୍ତା ନିହିତ ଅଛି ।(୧୭)ସେମାନଙ୍କର ବିଶ୍ୱାସକୁ ଏପରି ବର୍ଣ୍ଣନା କରାଯାଇ ପାରେ ଯେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବସ୍ତୁର କିଛି ଆକାର ବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଅଛି । ଉଦାହରଣ ସ୍ୱରୂପ କୌଶଳୀ କାରିଗର କାଠ ଓ ଲୁହା ସଂଗ୍ରହ କରେ; ସେଥିରେ ସେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଚୌକି, ଡେସ୍କ ଆଦି ନିର୍ମାଣ କରେ । ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି, ଏହିସବୁ କଞ୍ଚା-ମାଲକୁ ସେ ଏକ ରୂପ ଦିଅନ୍ତି । ଏହି ରୂପାୟନର କାରଣରୁ ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକରେ ଉପଯୋଗର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଓ ମୂଲ୍ୟର ଗୁଣ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ । ଏହି

(୧୫) ସପ୍ତମ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ପ୍ରକାରରେ ବସ୍ତୁ ମଧ୍ୟରେ ବାହାରରୁ ମୂଲ୍ୟ ଆଣି ପ୍ରବେଶ କରାଯାଏ । ଏହା ସେହିସବୁ ପଦାର୍ଥର ଅଙ୍ଗ ହୋଇରହେ । ଏହି ବିଶ୍ବାସର ସମର୍ଥକମାନେ ସନ୍ଦେହ କରନ୍ତି ନାହିଁ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଇଚ୍ଛା, ଶୈକ୍ଷିକ ମୂଲ୍ୟରେ ପ୍ରଧାନ ଉପାଦାନ ଅଟେ । ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ବାଦକରନ୍ତି ଯେ ମୂଲ୍ୟ ଇଚ୍ଛାଠାରୁ ସ୍ବତନ୍ତ୍ର । ଏହା ଇଚ୍ଛା ସୃଷ୍ଟିର ପୂର୍ବରୁ ରହିଥାଏ ଓ ଇଚ୍ଛାକୁ ଜାଗ୍ରତ କରେ । ବସ୍ତୁତଃ ସେମାନେ ଏହି ସନ୍ଦର୍ଭର ସମର୍ଥନ ଯେ ସମଗ୍ର ଶକ୍ତି ଉପରେ ମୂଲ୍ୟ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ନ ହେବା ଯାଏ ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏହାର ଅଂଶରେ ଅର୍ଥାତ୍ ମନୁଷ୍ୟର ମୂଲ୍ୟ ରହିପାରିବ ନାହିଁ । ଫଳତଃ ଅଧ୍ୟୟନ ଓ ଅଧ୍ୟାପନ କ୍ରିୟାରେ ଫଳସ୍ବ ମନୁଷ୍ୟର ଇଚ୍ଛାରେ କିଛି ଅଧିକ ମୂଲ୍ୟ ରହିବାର କଥା ।

ଶୈକ୍ଷିକ ମୂଲ୍ୟର ତୃତୀୟ ବିଶ୍ବାସ ରହିଛି ଓ ସେଥିରେ ମୂଲ୍ୟ ଯେ ବହିର୍ଭୂତ, ଏହି ଦୁଇ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ବିଶ୍ବାସର ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରାଯାଏ । ମୂଲ୍ୟର ଉତ୍ସ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରକ୍ରିୟାର ବସ୍ତୁ ବା ବ୍ୟକ୍ତିରେ, ଏହା ସେମାନେ ନିରୂପଣ କରନ୍ତି ନାହିଁ ଓ ସେମାନେ ବର୍ଣ୍ଣନା କରନ୍ତି ଯେ ବସ୍ତୁ ଓ ବ୍ୟକ୍ତି ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ପର୍କର ଫଳ ହେଉଛି ମୂଲ୍ୟାୟନ । ଉଦ୍‌ଜାନ ଓ ଅମ୍ଳଜାନର ମିଶ୍ରଣରେ ଜଳର ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ । ଠିକ୍ ସେହିପରି ପ୍ରାଣୀ ଓ ପରିବେଶର ଘାତ ପ୍ରତିଘାତରୁ ମୂଲ୍ୟ ନିଃସରିତ ହୁଏ । ଘାତ ପ୍ରତିଘାତର ପ୍ରକୃତିକୁ 'ଆଗ୍ରହ' ଶବ୍ଦଦ୍ବାରା ସୁନ୍ଦର ଭାବରେ ବୁଝାଇ ଦିଆ ଯାଇପାରେ । ଶବ୍ଦ-ବିଜ୍ଞାନ ଅନୁସାରେ ଇଂରାଜୀ ଇନ୍‌ଟେରେଷ୍ଟ ଶବ୍ଦଟିରୁ 'ମଧ୍ୟରେ ରହିବା' (To be between) ନିଷ୍ପନ୍ନ ହୁଏ ଓ ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି, ଏହା ଗୋଟିଏ ସମ୍ପର୍କ ମୂଲ୍ୟ, ଯାହାକି ଆଗ୍ରହର ମେରୁ ମଧ୍ୟରେ ଉଦାହରଣସ୍ବରୂପ ଶିଶୁ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ମଧ୍ୟରେ ଥାଏ । (୬୭) ଦୁଇଟି ମେରୁମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ପର୍କ ଏତେଦୂର ନିବିଡ଼ ଯେ ମନ ଅନୁକ୍ରିୟାକୁ ସ୍ବାଭାବିକ କରିବାକୁ ହୁଏ ତେବେ ଏହା ଫଳରେ ଅଭ୍ୟାସ ଗଠନ ଯେତେଦୂର ପରିବେଶ ଦ୍ବାରା ହେବ ସେତେଦୂର ପ୍ରାଣୀ ଦ୍ବାରା ଓ ଯେତେଦୂର ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ପ୍ରଭାବ ହେବ ସେତେଦୂର ଗ୍ରହଣ ଯୋଗ୍ୟ ହେବ । ଯେକୌଣସି ସ୍ଥଳରେ ଘାତ ପ୍ରତିଘାତର ପରିସର ମୁଖ୍ୟତଃ ଜ୍ଞାନକ୍ଷେତ୍ରରେ ରହେ, ତେବେ ସେଥିରୁ ଅତ୍ୟଳ୍ପ ଆଗ୍ରହ ବା ସାମାନ୍ୟ ମୂଲ୍ୟ ପ୍ରକାଶ ପାଇବ । ଏହି କଥାଟିକୁ ଟିକିଏ ଗୋଳମାଳିଆ କରି କୁହାଯାଇପାରେ, ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଜାଣି ମୂଲ୍ୟକୁ ଜାଣିବା ସହଜ ନୁହେଁ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ, ମୂଲ୍ୟକୁ ଅନୁଭବ କରିବାର କଥା । ସେହି ହେତୁରୁ ମୂଲ୍ୟକୁ ଶିକ୍ଷା-ଦିଆ ନ ଯାଇ ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସତ୍ତାକୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ଅତ୍ୟନ୍ତ ସହଜ । ତଥାପି ଅଧ୍ୟାପନ କ୍ରମରେ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ମୂଲ୍ୟକୁ ପ୍ରମାଣ କରିବା କ୍ବଚିତ୍ ଆଶା କରାଯାଇ ପାରେ । ଶିକ୍ଷକ ଏହିମାତ୍ର କରିପାରିବେ ଯେ

(୬୭) ଦ୍ବାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଅଭିରୁଚି ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନାର ପ୍ରଥମ ଛଅଟି ଅନୁଚ୍ଛେଦ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଉତ୍ସାହ ବଳରେ ତାଙ୍କର ଶିଷ୍ୟଙ୍କୁ ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବିବରଣୀ ଦେଇ ପାରିବେ ।

ମୂଲ୍ୟର ବସ୍ତୁ ନିଷ୍ଠତା କିମ୍ବା ଆତ୍ମ-ନିଷ୍ଠତା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ମତଭେଦ ଅତି ସ୍ପଷ୍ଟ ଜଣା-ପଡ଼େ । ତେଣୁ ଏଥିଯୋଗୁଁ ବିଦ୍ୟାଳୟର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ଯେଉଁ ପ୍ରଧାନ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖା-ଯାଏ ତାହାକୁ ଦର୍ଶାଇଦେବା ଭଲ । ଲାଟିନ୍ ହେଉ ବା ସେହିପରି ଅନ୍ୟ ଯେକୌଣସି ବିଷୟ ହେଉ, ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ଇଚ୍ଛା ବିରୁଦ୍ଧରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ସ୍ଥାନ ଦିଆଯିବା ଉଚିତ କି ନା ଏହି ସମସ୍ୟାର ଉଦାହରଣ ନିଆଯାଉ । ଯଦି ମୂଲ୍ୟର ଆତ୍ମ-ନିଷ୍ଠ ତଥ୍ୟ-ଦ୍ୱାରା ପାଠ୍ୟକ୍ରମ-ନିର୍ମାଣ, ପରିଚାଳିତ ହୁଏ ତେବେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନେ ଏଥିରେ ଆଗ୍ରହୀ ହେଉ ନ ଥିବାରୁ ଓ ପିତାମାତା ଏହାର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁଭବ ନ କରୁଥିବାରୁ ଲାଟିନ୍‌କୁ ପାଠ୍ୟ କ୍ରମରେ ବିଶେଷ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିବାକୁ ଜିଦ୍ ଧରିବା କଷ୍ଟକର ହେବ । କିନ୍ତୁ ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଯଦି ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ରଚୟିତା ମୂଲ୍ୟର ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ତଥ୍ୟକୁ ଅନୁସରଣ କରନ୍ତି ତେବେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଓ ସେମାନଙ୍କର ପିତାମାତା ଲାଟିନ୍‌ର ମୂଲ୍ୟ ବୁଝନ୍ତୁ ବା ନାହିଁ, ନିଜେ ସେଥିରେ ତାହାକୁ ଉପଲବ୍ଧି କରି ଲାଟିନ୍‌କୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ସ୍ଥାନ ଦେବେ ଓ ଏହାର ସମର୍ଥକମାନଙ୍କ ଅନିଚ୍ଛା ପ୍ରତି ଭ୍ରୂକ୍ଷେପ କରିବେ ନାହିଁ ।

ଅନ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଦେଖିଲେ, ଯଦି ଆମେ ବିଶ୍ୱାସ କରିବା ଯେ ଗ୍ରନ୍ଥମାନେ ଯେତେବେଳେ ଓ ଯାହାକୁ ଇଚ୍ଛା କରନ୍ତି କେବଳ ତାକୁ ସେତେବେଳେ ଅଧ୍ୟୟନ କରନ୍ତି, ଏହା ଉପରେ ଜିଦ୍ କଲେ ସମସ୍ତ ମୂଲ୍ୟ ସାପେକ୍ଷ ହୋଇଯାଏ । ଯଦି ସମସ୍ତ ମୂଲ୍ୟ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଭାବରେ ସାପେକ୍ଷ ହୁଏ ତେବେ ସାମାଜିକ ସ୍ଥିତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ କ'ଣ କହିବି? ଧାର୍ମିକ ଶିକ୍ଷାର କି ଅବସ୍ଥା ହେବ ଯଦି କେଉଁଟା ଭୁଲ ଓ କେଉଁଟା ଠିକ୍ ଏ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ନିବୃତ୍ତି ନ ହୁଏ ? ଏହି ବିଶ୍ୱର ଅନୁସାରେ ପାପ ପୁଣ୍ୟର କୌଣସି ସାଧାରଣ ନିୟମ ନାହିଁ । ମୂଲ୍ୟର କୌଣସି ସରଳ ଓ ଚରମ ସ୍ଥାନ ନାହିଁ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ "ଭଲହେଉ ବା ମନ୍ଦ-ହେଉ, ଏପରି କିଛି ନାହିଁ, କେବଳ ଚିନ୍ତାରେ ଏହା ସେପରି ଜଣାପଡ଼େ" ହ୍ୟାମଲେଟ୍‌ଙ୍କ ଏହି ବିଶ୍ୱରର ପ୍ରତିପାଦନ ଦୃଢ଼ତା ସହକାରେ କରିବାର ଜଣାଯାଏ ।

ଶିକ୍ଷା ମୂଲ୍ୟର ଆତ୍ମ-ନିଷ୍ଠତା ଓ ସାପେକ୍ଷତା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଅଭିଯୋଗ ହୃଦୟଗ୍ରାହୀ ଜଣାପଡ଼ି ପାରେ । କିନ୍ତୁ ଗୋଟିଏ କଥା କେବେହେଁ ଉପେକ୍ଷିତ ହୋଇ ନ ପାରେ ତାହା ହେଉଛି, କେତେକ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ଏହି ଅଭିଯୋଗରେ ଆଦୌ ବିଚଳିତ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ଠିକ୍ ଓଲଟା, ସେମାନେ ଶିକ୍ଷାଦାନର ଏହି ଆଶାକୁ ସ୍ୱାଗତ କରନ୍ତି ଓ ଯେଉଁ ଆଶାରେ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ସତତ ପରୀକ୍ଷା ନିରୀକ୍ଷା ହୋଇଥାଏ ଓ ସେଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବିଦ୍ୟାଳୟ ତଥା ଏହାର ଅଧିବାସୀମାନଙ୍କ ପ୍ରତି ସାପେକ୍ଷ ହୋଇଥାଏ । ପ୍ରକୃତପକ୍ଷେ, ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ କେବଳ ସେହିସବୁ ମୂଲ୍ୟ ଯେଉଁଥିରେ ନମନୀୟତାର ରସ ପ୍ରବାହିତ ହୁଏ ସେ

ସବୁର ସତତ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ପୃଥିବୀରେ ତିଷ୍ଠି ରହିବା ପାଇଁ ଯଥେଷ୍ଟ ପ୍ରାଣଶକ୍ତି ରହେ । "ନବ ସୁଯୋଗ, ନୂତନ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ଦିଏ, ଅତୀତରେ ଯାହା ସୁନ୍ଦର ତାହା କାଳ-କ୍ରମେ କୁତ୍ସିତ ହୋଇଯାଏ ।" କବିଙ୍କର ଏହି ଉକ୍ତି ପ୍ରତି ସେମାନେ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଦୃଷ୍ଟି ଦିଅନ୍ତି ।

ଆଲୋଚନା ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାର କଥା ଯେ ଯେଉଁମାନେ ଶିକ୍ଷଣ ମୂଲ୍ୟର ଆତ୍ମ-ନିଷ୍ଠ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଉପାସକ, ସେମାନେ ନିଜ ଢଙ୍ଗରେ ସାଂସ୍କୃତିକ ମୂଲ୍ୟର ବିସ୍ତାର କରନ୍ତି, ଯାହା ଫଳରେ ଯୁବ ସଂମ୍ପ୍ରଦାୟ ସେ ସବୁକୁ ଆଗ୍ରହ କରିବାକୁ ଶିକ୍ଷା କରନ୍ତି ନାହିଁ । ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ମତ ପୋଷଣ କରନ୍ତି, ଯୁବଗୋଷ୍ଠୀ ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ ଶିକ୍ଷା କରିବେ ଯେ ସେମାନେ ପ୍ରୌଢମାନଙ୍କ ସହିତ ଜୀବନ ଯାପନ କରୁଅଛନ୍ତି ଓ ଏହି ପ୍ରୌଢ଼-ଗଣ ସେମାନଙ୍କ ସହି ମିଶି ସେମାନଙ୍କର ମୂଲ୍ୟର ରକ୍ଷା ଓ ପ୍ରତିପାଦନ ଦିଗରେ ଆଗ୍ରହୀ । ଯଦି ପ୍ରୌଢ଼, ବାଳକମାନଙ୍କୁ ଆପଣାର ମୂଲ୍ୟପ୍ରାପ୍ତି ପାଇଁ ଅବସର ଦିଅନ୍ତି, ତେବେ ବାଳକମାନଙ୍କ ବ୍ୟବହାର ମଧ୍ୟ ଏପରି ହେବ ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ପ୍ରୌଢ଼ ଆପଣାର ମୂଲ୍ୟ ଉପଲବ୍ଧି କରିପାରିବେ । ପ୍ରୌଢ ସମାଜର ମୂଲ୍ୟକୁ ଯଦି ତରୁଣ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ସେସବୁ ସାମାଜିକ ମୂଲ୍ୟ ସଂରକ୍ଷଣ କରନ୍ତି ତେବେ ସ୍ଥିତି ଏପରି ହୋଇଯାଏ ଯେ ଏଠାରେ ମୂଲ୍ୟ ବସ୍ତୁ-ନିଷ୍ଠ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ । କିନ୍ତୁ ଯଦି ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ମଧ୍ୟ ସେ ସବୁ ବସ୍ତୁ-ନିଷ୍ଠ ହୁଏ ତେବେ ଏହି ବସ୍ତୁ ନିଷ୍ଠତା ଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର । ଏହା ଏକ ପରିସ୍ଥିତି ଯେଉଁଠାରେ ମୂଲ୍ୟ ସବୁ ବସ୍ତୁ-ନିଷ୍ଠ ହୁଏ, କିନ୍ତୁ ଏ ସବୁ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ତତ୍ତ୍ୱଜ୍ଞାନ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ମନୁଷ୍ୟ ଠାରୁ ପୃଥକ୍ ହେବା ଢଙ୍ଗରେ ନୁହେଁ । କିନ୍ତୁ ସାମାଜିକ ଅର୍ଥରେ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ସ୍ୱୀକୃତ ହେବା ଢ଼ଙ୍ଗରେ ହୋଇଥାଏ ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଶୈକ୍ଷଣିକ ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଗଭୀର ଆଲୋଚନା କରାଗଲେ ମୂଲ୍ୟ ସବୁ ଯେ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ଏହା ଜଣାପଡ଼େ ଓ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିଦେବା ଭଲ; ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନ କ୍ରିୟାର ଦୁଇ ଅର୍ଥରୁ ଦୁଇ ପ୍ରକାରର ମୂଲ୍ୟର ଭେଦ ପ୍ରଥମରୁ ଜଣାପଡ଼େ । ମୁହୂର୍ତ୍ତିକର ଚିନ୍ତାରୁ ସ୍ପଷ୍ଟ ପ୍ରକାଶ ପାଏ ଯେ ଏହି କ୍ରିୟାର ଦୁଇ ଅର୍ଥ, ଯଥା: ମୂଲ୍ୟ କରିବା ଓ ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନ କରିବା । ସେହି ଭେଦ 'ମହତ୍ତ୍ୱ ଦେବା' ଓ 'ମହତ୍ତ୍ୱ ପରୀକ୍ଷା' କରିବାରେ ତଥା 'ପ୍ରତିଷ୍ଠା ଦେବା' ଓ ପ୍ରତିଷ୍ଠା ମାପି'ବାରେ ରହିଅଛି । ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟ ମଧ୍ୟ ବାଞ୍ଛିତ ଓ ବାଞ୍ଛନୀୟ ମଧ୍ୟରେ ଅଛି । ସର୍ବସାଧାରଣରେ କଥିତ ହୁଏ ଯେ ଶିଶୁର ପ୍ରତ୍ୟେକ ଇଚ୍ଛା ବସ୍ତୁତଃ ବାଞ୍ଛନୀୟ ନୁହେଁ । ଶାରୀରିକ କ୍ଷୁଧା କିମ୍ବା ଜୈବିକ ଉଦ୍‌ବେଗର ସରଳ ପ୍ରକାଶ ହେଉଛି ଇଚ୍ଛା । ଏସବୁ ବାଞ୍ଛନୀୟ ସେତେବେଳେ ହୁଅନ୍ତି, ଯେତେବେଳେ ସମସ୍ତ ପରିସ୍ଥିତିର ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ବିଚାର କରି ସେ ସବୁକୁ ବାଞ୍ଛନୀୟ ସ୍ୱୀକାର କରାଯାଏ । (୨୮) ସୁତରାଂ ଶୈକ୍ଷଣିକ ମୂଲ୍ୟର ଅନ୍ତର୍ଗତ ହେଉଛି, ଉଭୟ ପସନ୍ଦ

କରିବା ଓ ବୁଦ୍ଧି ସମ୍ମତ ପସନ୍ଦ କରିବା । ଜ୍ଞାନ ପରି ସେ ସବୁ ତାତ୍କାଳିକ ଓ ବ୍ୟବହୃତ ଉଭୟ ପ୍ରକାରର ଅଟେ । (୨୯)

ଯେଉଁ ଶୈକ୍ଷଣିକ ମୂଲ୍ୟରେ ସରଳ ତଥା ତାତ୍କାଳିକ ପସନ୍ଦ, ଇଚ୍ଛା ବା ମନଭୁଲ-ଜାନ ଥାଏ, ସେ ସବୁକୁ ରୁଚିଗତ ବା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ମୂଲ୍ୟ କୁହାଯାଏ । ସେହି କାରଣରୁ ସେ ସବୁ ବ୍ୟକ୍ତିକ ଓ ନିର୍ବ୍ୟକ୍ତିକ ହୋଇପାରେ । ଏ ସବୁ ଏ ପ୍ରକାର ଏକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଅଭାବ ବା ପ୍ରବଳ ଇଚ୍ଛାର ପୂର୍ତ୍ତି ସାଧନ କରେ, ଯାହାକି ଅନ୍ୟଥା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ଯଦି ଜଣେ ଛାତ୍ରର ଲଳିତ କଳା ପ୍ରତି ଝୁଙ୍କ ଥାଏ, ତେବେ ରଙ୍ଗ କରିବା, ଗଢ଼ିବା, ସଙ୍ଗୀତ ବା ନୃତ୍ୟ ହେଉଛି ଏକମାତ୍ର ବିଷୟ ଯଦ୍ୱାରା ତାର ମୂଲ୍ୟର ଉପଲବ୍ଧି ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ପରିମାଣରେ ହୋଇପାରିବ । ଇତିହାସ ରସାୟନଶାସ୍ତ୍ର କିମ୍ବା ତ୍ରିକୋଣମିତି ପଢ଼ିବା ପାଇଁ ତାକୁ କହିବା ଠିକ୍ ହେବ ନାହିଁ । ତଦ୍ୱାରା ତାର ଆତ୍ମତୁଷ୍ଟି ବା ଆତ୍ମପୂର୍ତ୍ତିର ଅନୁଭବ ହୋଇପାରିବ ନାହିଁ । ସେହିପରି ଭାବରେ ଯଦି ଜଣେ ଛାତ୍ରର ରୁଚି, ରସାୟନଶାସ୍ତ୍ର କିମ୍ବା ଅଙ୍କତର ଅଧ୍ୟୟନ ପ୍ରତି ଥାଏ ତେବେ ଏହା ବଦଳରେ ଲଳିତ କଳାକାର୍ଯ୍ୟର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବାରେ କୌଣସି ଲାଭ ନାହିଁ । କେବଳ ରସାୟନଶାସ୍ତ୍ର ବା ଇତିହାସ, ଏହି ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଇଚ୍ଛାର ପୂର୍ତ୍ତି କରି ପାରିବ ଓ ସେ ତଦ୍ୱାରା ଆତ୍ମସନ୍ତୋଷ ପାଇବ । ତାହାହେଲେ ପ୍ରାଥମିକ ସ୍ତରରେ ଇଚ୍ଛାଗୁଡ଼ିକର ଆପଣାର ବିଶେଷ ମୂଲ୍ୟ ଥାଏ । ତେଣୁ ଛାତ୍ରକୁ ସେହି ସବୁ ବିଷୟ ବା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମକୁ କେବଳ ଆତ୍ମତୁଷ୍ଟି ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା କରିବା ଉଚିତ ।

ବିଦ୍ୟାଳୟର ପ୍ରତ୍ୟେକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମକୁ ଯଥା ସମ୍ଭବ ଇଚ୍ଛା ପୂର୍ତ୍ତି ପାଇଁ ସାଧନ କରିବା ଏକାନ୍ତ ଉପାଦେୟ । କିନ୍ତୁ ଏହାଠାରୁ ଏପରିକି ଅଧିକ ଉପଯୋଗୀ ହେଉଛି, ଯେଉଁ ସବୁ ଇଚ୍ଛାର ପୂରଣ କରାଯିବ ସେ ସବୁ ବୁଦ୍ଧି ମତ୍ତାର ସମ୍ମତ ନିର୍ବାଚନ କରିବାକୁ ହେବ । ସବୁ ଇଚ୍ଛା ଏକ ପ୍ରକାରର ମୂଲ୍ୟବାନ୍ ନୁହେଁ । ଅଧିକନ୍ତୁ ସମସ୍ତ ଉପଯୋଗୀ ଇଚ୍ଛାକୁ ପୂରଣ କରିବା ପାଇଁ ଯଥେଷ୍ଟ ସମୟ ଅନେକ କ୍ଷେତ୍ରରେ ନ ଥାଏ । ଅତଏବ ନିଜର ଇଚ୍ଛାଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରୁ କେତେକକୁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ବାଛିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏଥିପାଇଁ ବୁଦ୍ଧି ଓ ହୃଦୟର ସମ୍ମତ ଏପରି କାମ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଯଦ୍ୱାରା ଉଭୟ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଓ ଜୀବନରୁ ଅଧିକାଧିକ ଲାଭ ଉଠାଯାଇ ପାରିବ । ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ମୂଲ୍ୟ ଗୁଡ଼ିକର ମଧ୍ୟ ମୂଲ୍ୟାୟନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ମୂଲ୍ୟ-ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଚିନ୍ତା ବା ବୁଦ୍ଧିମତ୍ତା ସମ୍ମତ ମୂଲ୍ୟର ନିର୍ବାଚନ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଅନ୍ୟ ଦୁଇ ପ୍ରକାରର ଶୈକ୍ଷିକ ମୂଲ୍ୟ—ବାହ୍ୟ ଓ ନିଜ ଅନ୍ତର ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟିଦେବା ଉଚିତ ।

ବାହ୍ୟ କିମ୍ବା ସାଧନ ମୂଲ୍ୟ ସେମାନଗୁଡ଼ିକୁ କହନ୍ତି ଯଦ୍ୱାରା କାର୍ଯ୍ୟ ସିଦ୍ଧ ହୁଏ ଓ ସେ ସବୁ ଉପଯୋଗ ହେତୁରୁ ମୂଲ୍ୟବାନ୍ ବୋଲି ବିବେଚିତ ହୁଅନ୍ତି । ତଦ୍ୱାରା କୌଣସି ଅନ୍ୟ

(୨୯) ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ମୂଲ୍ୟର ପ୍ରାପ୍ତି ହୋଇପାରେ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, କୌଣସି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ପାଇଁ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟର ତାଲିକା ନିରୂପଣ କରିବାରେ ପ୍ରଶ୍ନ ହୁଏ, କେଉଁ ବିଷୟ ବା ମୂଲ୍ୟକୁ ଏହାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରାଯିବ ? ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ଅଧିକାଂଶତଃ ନିର୍ଭର କରିବ, ଛାତ୍ର ନିଜେ ନିଜ ଭବିଷ୍ୟତ ପାଇଁ କେଉଁ ପନ୍ଥା ସ୍ଥିର କରିଛି । ଯଦି ସେ ଇଞ୍ଜିନିୟର ହେବାକୁ ଚାହେଁ, ତେବେ ଗଣିତ, ବିଜ୍ଞାନ ପ୍ରଭୃତି ବିଷୟ ତାର ଦୃଷ୍ଟି ସର୍ବପ୍ରଥମେ ଆକର୍ଷଣ କରିବ । କାରଣ ଛାତ୍ରର ଭବିଷ୍ୟତ ବୃତ୍ତି ପାଇଁ ଏ ସବୁ ବିଷୟ ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକ ସାଧନ ବା ଉପାୟ ଅଟେ । ଅତଏବ ଏ ସବୁର ମୂଲ୍ୟ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ସାଧନ ମୂଲ୍ୟ । ଏ ପ୍ରକାର ବୃତ୍ତି ପାଇଁ ଏ ସବୁ ଏକାନ୍ତ ଉପଯୋଗୀ । କିନ୍ତୁ ଓକିଲାତି ବା ଅଭିନୟ ପ୍ରଭୃତି ଅନ୍ୟ କୌଣସି ବୃତ୍ତି ପାଇଁ ସେ ସବୁ ଆଦୌ ଉପଯୋଗୀ ହେବ ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ସାଧନ ମୂଲ୍ୟର ଲକ୍ଷଣ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ବ୍ୟକ୍ତି-ନିଷ୍ଠ । ବ୍ୟକ୍ତି ଓ ପରିସ୍ଥିତି ପ୍ରତି ଏ ସବୁ ମୂଲ୍ୟ ଆପେକ୍ଷିକ ହୋଇ ରହେ ।

ସ୍ୱକୀୟ ମୂଲ୍ୟ ସେଗୁଡ଼ିକୁ କହନ୍ତି, ଯେଉଁଗୁଡ଼ିକ ଅନ୍ୟ କୌଣସି ବସ୍ତୁ ବା ହେତୁ ଯୋଗୁଁ ନୁହେଁ, ବରଂ ସ୍ୱୟଂ ଉପାଦେୟ, ନିଜେ ଓ ନିଜ କାରଣରୁ ସେଗୁଡ଼ିକ ମୂଲ୍ୟ-ବାନ୍ । ନିଜଠାରୁ ବାହାରେ ଅନ୍ୟ ବସ୍ତୁ ଉପରେ ସେ ସବୁ ନିର୍ଭରିତ ନୁହେ । ଏସବୁ ମୂଲ୍ୟ ସ୍ୱତଃ ନିଜେ ନିଜ ଭିତରେ ପୂର୍ଣ୍ଣ ହୋଇ ରହେ । ସେସବୁ ନିଜ ଗୁଣରେ ନିଜେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ । ଅନ୍ୟ ଫଳା ଫଳ ବିନା ସେମାନେ ସ୍ୱୟଂ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ; ଏସବୁ ବିଷୟ ପଠିତବ୍ୟ, କେବଳ ସେହି କାରଣରୁ ଯେଉଁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ପାଠ ପରେ ପୁଣି ପଢ଼ିବାକୁ ଦିଆଯାଏ । ସେପ୍ରକାର ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସହିତ ଜ୍ଞାନ ପାଇଁ ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନର ଧାରଣାକୁ ଗୋଳମାଳିଆ କରିଦେବାର ନୁହେଁ । ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରାଯାଇ ପାରେ ଯେ ଅତ୍ୟଧିକ ଅଧମେ ହେଉଛି କେବଳ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ, ଯଥା : ନମ୍ବର ପାଇବା ଓ ଉପର ଶ୍ରେଣୀକୁ ଉଠିବା ପାଇଁ ହୋଇଥାଏ । ଏହା ପ୍ରାୟ ଇଦାନୀନ୍ତନର ବ୍ୟବସ୍ଥା ପରି । ଯଥାର୍ଥରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବାର କଥା, ଏହା ଯେ କେବଳ ଅଧିତବ୍ୟ ସେ କାରଣରୁ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଏଥିରେ ଯେଉଁସବୁ ମୂଲ୍ୟ ନିହିତ ଅଛି ସେସବୁ ମାନବ ସମାଜ ସହିତ ସମବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇଥିବା କାରଣରୁ ।

କୌଣସି ବସ୍ତୁର ଉଭୟ—ସାଧନ ମୂଲ୍ୟ ଓ ସ୍ୱକୀୟ ମୂଲ୍ୟ ହୋଇପାରେ କି ? ସାଧନବାଦୀମାନେ ଏପ୍ରକାର ସମ୍ଭାବନାକୁ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ନାହିଁ । କାରଣ ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ମୂଲ୍ୟ ଏକ ପକ୍ଷରେ ବ୍ୟକ୍ତି ନିଷ୍ଠ ଓ ବସ୍ତୁ-ନିଷ୍ଠ ହୋଇନପାରେ । କିନ୍ତୁ ଯେଉଁମାନେ ଆନ୍ତର ମୂଲ୍ୟରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ସେମାନେ ଏହି ସମ୍ଭାବନାକୁ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ଖଣ୍ଡିଏ ଫୁଲଦାନୀର ଉଭୟ ସାଧନ ମୂଲ୍ୟ ଓ ନିଜ ମୂଲ୍ୟ ରହିପାରେ । ଏପରି ହୋଇପାରେ ଯେ ଶିକ୍ଷକ କୌଣସି ସମସ୍ୟାକୁ ବୁଝାଇଦେବା ସମୟରେ ଡେସ୍କ ଉପରେ ବସି ଏକ ଅନାନୁଷ୍ଠାନିକ ଭଙ୍ଗୀ ଦେଖାଇବାରେ ସମର୍ଥ

ହୋଇପାରନ୍ତି । ଏହି ବସିବା ପାଇଁ ଅଭିପ୍ରେତ ନୁହେଁ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଡ଼େସ୍କକୁ ବସିବା କାମରେ ଲଗାଯାଇପାରେ । ଅତଏବ ବ୍ୟବହାର ଯୋଗୁଁ ଏହାର ସାଧନ ମୂଲ୍ୟ ଆରୋପିତ ହୁଏ । କିନ୍ତୁ ଏହାର ବ୍ୟବହାର ଯାହା ହେଉ ପଛକେ ଏହାର ମୌଳିକ ବ୍ୟକ୍ତିନିଷ୍ଠ ସ୍ୱ ମୂଲ୍ୟ ଅକ୍ଷୁର୍ଣ୍ଣ ରହେ ।

ମୂଲ୍ୟର ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ କ୍ରମ

ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଓ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ବିସ୍ତର କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଆଲୋଚନା କରିଅଛୁ । ଏହା ପରେ ଏହି ସବୁ ମୂଲ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ କୌଣସି ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ ପରମ୍ପରା ଅଛି କି ନାହିଁ ସେ ବିଷୟରେ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବା ହିଁ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ, ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ମୂଲ୍ୟର ଏହିସବୁ ପ୍ରକାରକୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟର ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନ ପାଇଁ ମାପକାଠି ବା ଆଦର୍ଶ ରୂପେ ବ୍ୟବହାର କରିପାରିବେ । ଏ ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନ-ଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ମତଭେଦ ଦେଖାଯାଏ । ଯେଉଁମାନଙ୍କ ମତରେ ଶିକ୍ଷାର ମୂଲ୍ୟ ଗୁଡ଼ିକ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ଓ ଆନ୍ତରିକ ସେମାନେ ସମ୍ଭବତଃ ଭାବନ୍ତି ଯେ ମୂଲ୍ୟର ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ ପରମ୍ପରା ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିବା ସମ୍ଭବ । ପାଶବିକ ବୃତ୍ତି ଅଥବା ସହଜ ଇଚ୍ଛାକୁ ସବୁଠାରୁ ନିମ୍ନତମ କୋଟିର ମୂଲ୍ୟ ବୋଲି ସେମାନେ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ରଙ୍ଗ, ତାନ ଓ ଲୟ, ଅଥବା କ୍ରୀଡ଼ାରେ ପିଲାମାନେ ଯେଉଁ ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ଆନନ୍ଦ ପାଆନ୍ତି ସେସବୁ ଏହାର ଉଦାହରଣ । ଏହି ସବୁ ଚରମ ମୂଲ୍ୟ ଏକାନ୍ତ ଉପଯୋଗୀ ହେଲେହେଁ ସେସବୁ ମଧ୍ୟରୁ କେତୋଟି ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ମୂଲ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଉପାଦେୟ । ଏଥିରୁ ଦ୍ୱିତୀୟ ବା ଉଚ୍ଚତର ସ୍ତରର ମୂଲ୍ୟର ସୂଚନା ମିଳେ, ଯେଉଁଗୁଡ଼ିକ ବିସ୍ତର ଦ୍ୱାରା ମୂଲ୍ୟବାନ୍ ବିବେଚିତ ହୁଏ । ସର୍ବସମ୍ମତିକ୍ରମେ ଯେଉଁ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ସେମାନଙ୍କ ପରିଣାମ ଅନୁସାରେ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଭାବରେ ସ୍ଥିର କରାଯାଏ ଅଥବା ସୃଷ୍ଟିର ବିଧାନରେ ସମାଯୋଜନର ଦୃଷ୍ଟିରେ ଯାହାକୁ ବୁଦ୍ଧିର ସହିତ ସ୍ଥିର କରାଯାଏ, ସେସବୁ ଉଚ୍ଚ ସ୍ତରର ମୂଲ୍ୟ ହେବ ଓ ବିନା ଚିନ୍ତାରେ ଯେଉଁ ଇଚ୍ଛା ମନକୁ ମନ ଆସିଯାଏ ତାର ତୁଳନାରେ ଉଚ୍ଚ ସ୍ଥାନ ପାଇବ ।

ଏପରିକି ଶିକ୍ଷାର ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ବୁଦ୍ଧି ସହିତ ନିର୍ବାଚିତ କରାଯାଇଥିଲେହେଁ ସେସବୁକୁ ପସନ୍ଦ କ୍ରମରେ ଅନ୍ୟ ଏକ ଭାବରେ ସଙ୍ଗଠିତ କରାଯାଇପାରେ । ଏହି ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବା ପାଇଁ ସାଧନ ମୂଲ୍ୟର ଉପରକୁ ଆନ୍ତରିକ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ଶ୍ରେଣୀ ବିଭାଗ କରିଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସାଧନ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ତଥା ପରିସ୍ଥିତିର ଅଧୀନ ହୋଇଥିବାରୁ ସେଗୁଡ଼ିକରେ ଆନ୍ତରିକ ମୂଲ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ବିଭିନ୍ନତା ଦେଖାଯାଏ । ଆନ୍ତରିକ ମୂଲ୍ୟର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ରୂପରେଖ ଥାଏ ଓ ଏ ସବୁର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପ୍ରଥମରୁ ସୂଚିତହୋଇ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ହୋଇଥାଏ । ଏଥିରୁ ଆମେ ଅଧିକ ସାଧାରଣ ଭାବରେ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହୋଇପାରିବା ଯେ ଯେଉଁ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଅଧିକ ସ୍ଥାୟୀ, ସେଗୁଡ଼ିକ ଅସ୍ଥାୟୀ ଢ଼ଙ୍ଗର

ମୂଲ୍ୟଠାରୁ ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ । ପାର୍ଥିବ ମୂଲ୍ୟ ସ୍ଥାନରେ ଶାଶ୍ୱତ ସତ୍ୟର ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରାଯାଇପାରିବ । ସେହିପରି ଭାବରେ ଯେଉଁସବୁ ମୂଲ୍ୟ ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ତଥା ବହୁମାନବବ୍ୟାପ୍ତ ସେଗୁଡ଼ିକର ଅଗ୍ରାଧିକାର ଯେଉଁ ମୂଲ୍ୟ ସୀମିତ ଓ ସ୍ଥୂଳ ତାହା ଉପରେ ରହିବ । ଯେଉଁ ମୂଲ୍ୟର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ହେଉଛି ଅଧିକ ଉତ୍ପାଦନ ଓ ଅଧିକ ସୃଷ୍ଟି ସେମାନଙ୍କ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅଧିକାଂଶତଃ ତାହା କୁହାଯାଇ ପାରିବ । (୩୦)

ମୂଲ୍ୟର ଏହି ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ ପରମ୍ପରା ମଧ୍ୟ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ମତ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ମନୁଷ୍ୟର ହେତୁବୋଧ ସମ୍ଭାବ୍ୟ ଶକ୍ତି ରହିଛି । ସେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ମାଧ୍ୟମରେ ଏହିସବୁ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଶକ୍ତିକୁ ଯେତେ ଅଧିକ ସଫଳତା ସହିତ ରୂପାୟିତ କରିପାରିବ ସେ ସେତେ ଅଧିକ ମାନବିକ ଗୁଣରେ ଭୂଷିତ ହେବ । ସେ ଯେତେ ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧି କରେ ଏବଂ ସେ ଯେତେ ଅଧିକ ଆପଣାକୁ ରୂପାୟିତ କରେ, ବ୍ୟକ୍ତିଭାବରେ ତାର ସାର୍ଥକତା ବା ମୂଲ୍ୟ ସେତେ ବେଶୀ ହୋଇଯାଏ । ତାର ସାର୍ଥକତାର ମାପ, ସମାଜ ପ୍ରତି ତାର କେବଳ ଦାନ ନୁହେଁ, ଅଧିକନ୍ତୁ ତାହା ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧିରେ ସମଣ୍ଡିତ ହୁଏ ।

ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତିରେ କଠିନରୁ କଠିନ ବିଷୟର ଅଧ୍ୟୟନ ଯେ ସମ୍ଭବ, ଏହା ବୁଝିବା ପାଇଁ ଆମକୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାକୁ ହେବ ଯେ ନିଜର ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ବିକାଶ ପାଇଁ ମନୁଷ୍ୟର ହେତୁବୋଧ ଶକ୍ତି ଅଛି । ଏହି ଶକ୍ତିମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ ପରମ୍ପରା ଦେଖାଯାଏ କି ? ହଁ ···ଏଥିରେ ଅଛି ଓ ଏଥିରେ ଉପନୀତ ହେବା ପାଇଁ ଆମକୁ ଅନ୍ୟ ଏକ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ମତ ଜାଣିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସେ ମତ ହେଲ—ପ୍ରକୃତିର ପ୍ରତ୍ୟେକ ବସ୍ତୁରେ ତାର ନିଜର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଉତ୍କର୍ଷ ରହିଅଛି । ମନୁଷ୍ୟର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଉତ୍କର୍ଷ ହେଉଛି ତାର ବିଚାରଶୀଳତା । ପଶୁର ଯେପରି ଦୈହିକ ଶକ୍ତି ଅଛି ମନୁଷ୍ୟର ସେପରି ଥାଏ । ମନୁଷ୍ୟ ପଶୁମାନଙ୍କ ପରି ପରିପୋଷଣ ପାଇଁ ଆହାର ଗ୍ରହଣ କରେ, ରାଗିଯାଏ, ବୁଲାବୁଲ କରେ ଏବଂ ନିଦ୍ରା ଯାଏ । କିନ୍ତୁ ଏହିସବୁ ସାଧାରଣ ଶକ୍ତିର ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱକୁ ଯାଇ ମନୁଷ୍ୟ ଏକ ଶକ୍ତିର ଅଧିକାରୀ ହୁଏ, ଯାହାକି ଅନ୍ୟ ପ୍ରାଣୀମାନଙ୍କର ନ ଥାଏ, ତାହା ହେଉଛି ବିଚାରଶକ୍ତି । ଏକଥା ସତ୍ୟ ଯେ ଅନ୍ୟ ପ୍ରାଣୀମାନେ ଅସ୍ୱାଭାବିକ ପରିସ୍ଥିତିର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇ ଆପଣାକୁ ତଦନୁରୂପ କରିବାକୁ ଶିକ୍ଷା କରିପାରନ୍ତି । ତଥାପି

(୩୦) ଦୈନନ୍ଦିନ ଜୀବନରେ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ଯେତେ ଥର ଘଟେ, ତଦନୁସାରେ ଯତ୍ନର ସହିତ ନବୀନତ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ସଂଗଠିତ କରିବାର କେତେକ ଉଦ୍ୟମ କରନ୍ତି । ଏହା କେତେକାଂଶରେ ସମ୍ଭବ, କିନ୍ତୁ ସନ୍ତରଣ କରିବାକୁ ଶିକ୍ଷା କରିବା ଆଦି କେତେକ କୌଶଳିକ ମୂଲ୍ୟ ଅଛି, ଯାହାର ଆବଶ୍ୟକତା ଶିଶୁପାଇଁ ବେଶୀ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ କୌଣସି ଏକ ଆକସ୍ମିକ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଶିଶୁ ଏହାର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁଭବ କଲେ ଏହାର ଜରୁରୀ ଆବଶ୍ୟକତା ଥରକୁ ଥର ଘଟିବା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଓଜନଦାର ହୋଇପଡ଼େ ।

ଏହି ଶକ୍ତି ସତ୍ତ୍ୱେ ବିଶ୍ୱବିଶକ୍ତିସମ୍ପନ୍ନ ମନୁଷ୍ୟ ଓ ଆଗ୍ରହୀମାନଙ୍କୁ ଉପଯୋଗୀ କରିପାରୁଥିବା ପ୍ରାଣୀମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ବିଶିଷ୍ଟ ବ୍ୟବଧାନ ରହିଅଛି ।

ବୁଦ୍ଧି ହେଉଛି ମନୁଷ୍ୟର ଅନ୍ୟତମ ଅନନ୍ୟ ଉତ୍କର୍ଷ ଓ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ମୂଲ୍ୟର ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ ପରମ୍ପରା ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରମାଣ ମିଳେ । ତାର ବିଶ୍ୱର ଶକ୍ତିକୁ ଯେ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଯେତେ ଅଧିକ ପରିଣତ କରିପାରେ ସେ ସେତେ ଅଧିକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ମାନବିକ ଗୁଣରେ ଭୂଷିତ ହୁଏ । ସୁତରାଂ ଯେଉଁ ପାଠରେ ବୁଦ୍ଧିର ଅନୁଶୀଳନ ପାଇଁ ଯେତେ ଅଧିକ ସୁଯୋଗ ଥାଏ ସେହି ପାଠ ସେତେ ଅଧିକ ମୂଲ୍ୟବାନ୍ । ଫଳତଃ ଗଣିତ, ବିଜ୍ଞାନ, କଳା ଆଦି ଉଦାର ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ଶାରୀରିକ ଶିକ୍ଷା ଓ ବୈଷୟିକ ପାଠ, କୃଷି ଓ ବ୍ୟବସାୟିକ ବାଣିଜ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଉଚ୍ଚକୋଟୀର । ଏ ପ୍ରକାର ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ କ୍ରମ ବିଷୟରେ ଯଦି କାହାର ମନରେ ସନ୍ଦେହ ଥାଏ ତେବେ ତାହାର ମୋଚନ ପାଇଁ ତାଙ୍କୁ ଆରିଷ୍ଟଟଲଙ୍କ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପଢ଼ିବା ଉଚିତ । ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ସେ ସ୍ୱୟଂ କହିଛନ୍ତି, କେବଳ ବୌଦ୍ଧିକ କଳ୍ପନାରେ ସର୍ବୋଚ୍ଚ ଶାନ୍ତି ରହିଛି, ବସ୍ତୁତଃ ଏ ପ୍ରକାର ଉଦ୍ୟମ ହେଉଛି ପରମାତ୍ମାଙ୍କର ସ୍ୱର୍ଗୀୟ ଅଭିନିବେଶ ପରି । ଯଦି ବିଭିନ୍ନ ପାଠର ମୂଲ୍ୟରେ ଏ ପ୍ରକାର ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ ପରମ୍ପରା ନିହିତ ଥାଏ ତେବେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସ୍ଥିର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଅଧ୍ୟୟନର କ୍ରମ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ହୋଇଅଛି । ଏହା ଇଚ୍ଛାଧୀନ ନୁହେଁ । ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟର ପ୍ରକୃତିରେ ମୂଲ୍ୟର କ୍ରମ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ଥାଏ । ତେଣୁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀବିଶେଷର ଇଚ୍ଛା ଉପରେ ଏହା ନିର୍ଭର କରେ ନାହିଁ ।

ଶିକ୍ଷଣ ମୂଲ୍ୟ ବିଷୟରେ ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ ପରମ୍ପରା ପ୍ରତିଷ୍ଠା ପାଇଁ ଯେଉଁ ସବିଶେଷ ଉଦ୍ୟମ କରାଗଲା ସେଥିପ୍ରତି ସାଧନବାଦୀ (Instrumentalist) କଟାକ୍ଷପାତ ନ କରି ରହିପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ଏହା ସ୍ମରଣ କରାଯାଇପାରେ ଯେ ସାଧନବାଦୀମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ମୂଲ୍ୟର ଉପଯୋଗିତା ଅନ୍ୟ କିଛି ପାଇଁ କରାଯାଇଥାଏ । ସୁତରାଂ ଦୁଇଟି ମୂଲ୍ୟ ମଧ୍ୟରୁ କାହାକୁ ଉଚ୍ଚ ସ୍ଥାନ ଦିଆଯିବ, ଏହାର ବିଶ୍ୱର ନିର୍ଭର କରେ, ସେ ଦୁଇଟି ମଧ୍ୟରୁ କେଉଁଟି କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷା-ଲକ୍ଷ୍ୟ ବା ଜୀବ ସାଧନ କରିବାରେ ଅଧିକ ସହାୟକ । ଅତଏବ ସବୁ କାଳ ପାଇଁ କିମ୍ବା ଆଗରୁହିଁ କୌଣସି ଏକ ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ କ୍ରମର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ମାନ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରାଯାଇ ନ ପାରେ । ମୂଲ୍ୟର କ୍ରମ ନିଶ୍ଚୟ କୌଣସି ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସମୟରେ ଓ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସ୍ଥାନରେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷା—ପରିସ୍ଥିତି ଓ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବ । ମାନର ଏ ପ୍ରକାର ଆପେକ୍ଷିକତାରେ ସାଧନବାଦର ସମାଲୋଚକମାନେ ଅସହ୍ୟ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ସାଧନବାଦୀମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଏହା ଏକାନ୍ତ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ । କାରଣ ସେମାନେ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଯେ ଏକ ଗତିଶୀଳ ବିଶ୍ୱର ଦୃଷ୍ଟିରେ ଏହିସବୁ ମାନର ବିକାଶ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ଭାବରେ କରାଯିବା ଉଚିତ୍ । (୩୧)

ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତସ୍ୱରୂପ, ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାକାରୀ ପୁସ୍ତକ ପ୍ରକାଶକଗଣ ଯେଉଁସବୁ ବିଭିନ୍ନ ପୁସ୍ତକ ପ୍ରକାଶ କରିଅଛନ୍ତି ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ କେଉଁଗୁଡ଼ିକ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ଭାବରେ

ପୂରଣ କରିପାରୁଅଛି ? ଯଦି ଅର୍ଥନୀତି ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେବା ଶିକ୍ଷାବୋର୍ଡର ନୀତି ହୁଏ ତେବେ ସମ୍ଭବତଃ ଯେଉଁ ବହିର ବହୀ ମୁଦ୍ରିତ କିମ୍ବା ଯାହାର ବିକ୍ରି ଦର ସବୁଠାରୁ କମ୍, ତାହାକୁ ବାଛିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଯଦି ଖର୍ଚ୍ଚ ବିଚାରର ବିଷୟ ନ ହୁଏ ଓ ଶିକ୍ଷା-ସୁବିଧା ଉପରେ ବୋର୍ଡର ନୀତି ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେଉଥାଏ ତେବେ ବୋର୍ଡ଼ ନିଜ ନୀତିର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ସାଧନ ରୂପେ ଏପରି ବହି ବାଛିବ, ଯାହାର ଛପା ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ବୟସର ସର୍ବାଧିକ ଉପଯୋଗୀ ହୋଇଥିବ ଓ ଯେଉଁଥିରେ ବିଷୟବସ୍ତୁ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ଭାବରେ ପ୍ରକାଶିତ ହୋଇଥିବ ଏବଂ ଯେଉଁଥିରେ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଆକର୍ଷଣୀୟ ଚିତ୍ରାଦି ଥିବ ।

ଅବଶ୍ୟ ଏହା ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ଯେ ଶିକ୍ଷା-ନୀତିକୁ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରିବା ପାଇଁ କେଉଁ ପୁସ୍ତକ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଉପଯୋଗୀ, ଏହା ନିଷ୍ପତ୍ତି କରିବା ସର୍ବାଦୌ ବୌଦ୍ଧିକ ବିଚାରର ବିଷୟ ଅଟେ । କିନ୍ତୁ ମୂଲ୍ୟର ସାଧନ-ସହାୟକ ତୁଳନା ସେଠାରେ ଶେଷ ହୁଏ ନାହିଁ । ଯାହା ନିର୍ବାଚନ କରାଗଲା ତାହାର ପରୀକ୍ଷା ନ କରିବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ତୁଳନାର ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣତା ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ହୁଏନାହିଁ । ଜ୍ଞାନ ପରି ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନ ଅନୁସନ୍ଧାନର ବିଷୟ ଅଟେ । ଯେପରି ପ୍ରୟୋଗବାଦୀମାନେ ତାଙ୍କର ଉପକଳ୍ପନା (Hypothesis) ଅନୁସାରେ ଲବ୍ଧ ଜ୍ଞାନର ପରୀକ୍ଷା କରନ୍ତି ଓ ତଦନୁସାରେ ପରିଣାମକୁ ଯାଞ୍ଚ କରନ୍ତି ଠିକ୍ ସେହିପରି ତାଙ୍କର ସହକର୍ମୀମାନେ ମୂଲ୍ୟ କିପରି ଭାବରେ ଫଳଦାୟକ ହେଉଛି ତଦନୁସାରେ ମୂଲ୍ୟର ଅନୁକ୍ରମ ନିର୍ବାଚନ କରନ୍ତି । ଅନ୍ୟ କଥାରେ କହିବାକୁ ଗଲେ ଖଣ୍ଡିଏ ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକ ଅନ୍ୟ ଖଣ୍ଡିକ ଅପେକ୍ଷା ଦୀର୍ଘସ୍ଥାୟୀ ହେଉଛି କି ? ଗୋଟିଏ ବହି ଅପେକ୍ଷା ଅନ୍ୟ ବହିଟି ପଢ଼ିବାରେ ଓ ବୁଝିବାରେ ଅଧିକ ସହଜ ବୋଲି ପିଲାମାନେ ପ୍ରକୃତରେ ଜାଣି ପାରୁଛନ୍ତି କି ନାହିଁ ? ଅର୍ଥାତ୍ ଏହିସବୁ ସାଧନ-ମୂଲ୍ୟ ଦ୍ୱାରା ପ୍ରତ୍ୟାଶିତ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ସମାପ୍ତିର ସାଧନ ହୋଇ ପାରୁଛି କି ନାହିଁ । ତେବେ ମୂଲ୍ୟର ନିର୍ବାଚନ ସ୍ଥିର-ସିଦ୍ଧ ହୋଇପାରେ ।

ବେଳେବେଳେ ଏପରି ହୁଏ, ଶିକ୍ଷା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବା ନୀତିର ସହାୟକ ବା ସାଧନ ଯୋଗ୍ୟ ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟ ମଧ୍ୟରେ ଗୋଟିକୁ ବାଛିବାକୁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ପଡ଼େ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ବିଭିନ୍ନ ଶିକ୍ଷାନୀତି ମଧ୍ୟରୁ ବାଛିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ରହିଥାଏ । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ମୂଲ୍ୟର ସାଧନବାଚୀ ତୁଳନା ଅତ୍ୟନ୍ତ କଷ୍ଟକର ହୋଇପଡ଼େ । ମୂଲ୍ୟସବୁ ସଂଜ୍ଞାନ (Cognitive) କି ନା ଏପରି ବିବାଦ ଉପୁଜିଲେ ଏହାର ମୀମାଂସା ପାଇଁ ବିଚାର ଶକ୍ତିକୁ ଯେଉଁ ଭୂମିକା ଦିଆଯାଏ ତାହା ଉପରେ ସବୁକିଛି ନିର୍ଭର କରେ । କେତେକ ଲୋକ ଦାବୀ କରନ୍ତି ଯେ ମୂଲ୍ୟ ସବୁ ସଂଜ୍ଞାନ ନୁହେଁ । ଅର୍ଥାତ୍ ସେଗୁଡ଼ିକର ସତ୍ୟାପନ କରି ହେବନାହିଁ ଓ ମୂଲ୍ୟସବୁ ଆବେଗିକ ପ୍ରକାଶ ମାତ୍ର । ଯଦି ଏହା ହୋଇଥାଏ, ମତ ପାର୍ଥକ୍ୟର ସମାଧାନ ବଳ ପ୍ରୟୋଗଦ୍ୱାରା ସାଲିସ୍ ଦ୍ୱାରା ବା ଭୋଟ୍‌ର ସଂଖ୍ୟାଧିକ୍ୟ ଦ୍ୱାରା କରାଯାଇପାରେ । ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ମତରେ ତଥ୍ୟର ପରି ଆଏ ମୂଲ୍ୟର ସେହିପରି ସଂଜ୍ଞାନ ଗୁଣ ଅଛି । ତେବେ ନୀତିର ସଫଳ ରୂପାୟନ

ପାଇଁ କେଉଁ କେଉଁ ଉପାୟ ସର୍ବୋତ୍ତମ ଓ କେଉଁ ନୀତି ବା ଆଦର୍ଶ ସର୍ବୋତ୍ତମ, ଏହା ପରୀକ୍ଷା ପ୍ରଣାଳୀରେ ପ୍ରମାଣିତ କରିବା ସମ୍ଭବ ହେବା ଉଚିତ ।

କିନ୍ତୁ ଗୋଟିଏ ଆଦର୍ଶକୁ ପରୀକ୍ଷାଦ୍ୱାରା ପ୍ରମାଣ କରିବା ସହଜ ବ୍ୟାପାର ନୁହେଁ । ଗୋଟିଏ ନୀତିକୁ ଅନ୍ୟ ନୀତି ସହିତ ତୁଳନା କରିବାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ଆମର କେତେକ ବ୍ୟାପକ ଓ ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷା-ନୀତି ବା ମୂଲ୍ୟ ଥିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ପ୍ରଶ୍ନ ହୋଇପାରେ, ଶିକ୍ଷା ବୋର୍ଡ଼ ଟଙ୍କା ପଇସାରେ ମିତବ୍ୟୟିତା ବା ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ସମୃଦ୍ଧୀ-କରଣ, କାହା ପ୍ରତି ଅଧିକ ଦୃଷ୍ଟି ଦେବେ ? ଟଙ୍କା ପଇସାର ଅଭାବ ବେଳରେ ବା ପ୍ରାଚୁର୍ଯ୍ୟ ବେଳରେ ନୀତି ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ପଡ଼ୁଛି ଓ ତାହା ଉପରେ ନିଷ୍ପତ୍ତି ଅନେକାଂଶରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଏପରିକି ଯଦି ପ୍ରଥମୋକ୍ତ ଅବସ୍ଥା ହୁଏ ଅର୍ଥାତ୍ ଅଭାବ ବେଳ ହୋଇଥାଏ ତେବେ ଯୁବ ସମାଜ ପାଇଁ ଫଳପ୍ରଦ ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକ ନ କରି କମ୍ପ୍ୟୁଟର ନୀତିମତ ନ କରି ବ୍ୟୟ ସଙ୍କୋଚ କରିବା ଉଚିତ କି ? ଲୋକମାନେ ବା ଗୃହ, ଏହା ଭିତରୁ କେଉଁଟି ଅଧିକ ମୂଲ୍ୟବାନ୍ ? ତଥାପି ଧରନ୍ତୁ, ଉପକରଣାଦି ବିଷୟ ଅପେକ୍ଷା ଲୋକମାନଙ୍କ ଗୁରୁତ୍ୱ ଅଧିକ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରାଗଲା, ତେବେ ବୃଦ୍ଧ ମଗ୍ରମତ ପାଇଁ ଯଦି ଚାକିରି କରାଯାଏ ତେବେ ବେକାର ସମସ୍ୟାର ଲାଘବ ହୋଇପାରିବ । ସେ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବିକାଶ-ଶୀଳ ଶିଶୁ-ମନର ସ୍ୱାର୍ଥ ଓ ବେକାର ପୌଢ଼ମାନଙ୍କ ସ୍ୱାର୍ଥ, ଏହି ଦୁଇଟି ମଧ୍ୟରେ ସମତା କିପରି ରକ୍ଷା କରାଯାଇ ପାରିବ ? ଏପରିକି ଯଦି ବେକାର ସମସ୍ୟାର ଲାଘବ ଆମ ମୂଲ୍ୟର ବିଚାରରେ ପ୍ରଥମ ସ୍ଥାନ ପାଏ, ତେବେ ଆମ ପରବର୍ତ୍ତୀ ବଂଶଧରଙ୍କୁ ସଫଳ ଶିକ୍ଷା ଦେଇ ଆମର ଅର୍ଥନୀତିକ ଦୁର୍ଗତିର ସମାଧାନ କରିବା ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଭଲ ନା ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ବଂଶଧରଙ୍କ ଆର୍ଥନୀତିକ ଦୁରବସ୍ଥାକୁ ରକ୍ଷା କରିବା ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଭଲ ?

ଏ ପ୍ରକାର ବିଶ୍ଲେଷଣ ଶିକ୍ଷାନୀତି ନିର୍ବାଚନ ପାଇଁ ଏକାନ୍ତ ଉପାଦେୟ ଓ ଏହାର ଗମ୍ଭୀରତର ଆଲୋଚନା କରାଯାଇ ପାରେ । ଏହି ବିଶ୍ଲେଷଣରେ ମଧ୍ୟ ଅସୁବିଧା ହେଉଛି ଯେ ଏହାର କୌଣସି ସୀମା ନାହିଁ । ନୀତି ବିଶ୍ଲେଷଣର ପ୍ରତ୍ୟେକ ସ୍ତର ଅନ୍ୟ କେତେକ ମୂଲ୍ୟ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିଥିବାର ଜଣାଯାଏ ଓ ଏହି ମୂଲ୍ୟ ଆଉ କେତେକ ମୂଲ୍ୟ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିଥିବାର ଜଣାଯାଏ ଓ ଏହି ମୂଲ୍ୟ ଆଉ କେତେକ ମୂଲ୍ୟ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ ଏବଂ ତାହା ଅନ୍ୟ କେତେକ ଦୂରବର୍ତ୍ତୀ ମୂଲ୍ୟ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିଥାଏ । ଏହିପରି ଅସୀମ ଭାବରେ ଚାଲିଥାଏ । ବିଶ୍ଲେଷଣର ପ୍ରତ୍ୟେକ ସ୍ତରରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ମୂଲ୍ୟର କେତେକ ସାଧାରଣ ସ୍ତର ଗ୍ରହଣ କରିନେବା ଉପରେ ନିର୍ବାଚନ ନିର୍ଭର କରେ ଓ ଏହି ମୂଲ୍ୟର ସାଧାରଣ ସ୍ତର ବାହାର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ପରବର୍ତ୍ତୀ ସ୍ତରକୁ ନିମ୍ନତର ସ୍ତରର ମୂଲ୍ୟଦ୍ୱାରା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଭାଗ କରି । କିନ୍ତୁ ଗୋଟିଏ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ସ୍ତର ବା ମୂଲ୍ୟର ସ୍ତରରେ କଦାପି ପହଞ୍ଚି ହେବ ନାହିଁ, ଯାହାକି ପୂର୍ବାନୁଗାମୀ ମୂଲ୍ୟସବୁର ଅନ୍ତିମ ସମର୍ଥନରୁ ମୁକ୍ତ ହୁଏ ଏବଂ

ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ମୂଲ୍ୟର ଉପଲବ୍ଧି ପାଇଁ ସାଧନ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ନୁହେଁ । ପୂର୍ବ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ମୂଲ୍ୟର ଆଶ୍ରୟ ନେବାକୁ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରୁଥିବାଦ୍ୱାରା ସାଧନବାଦୀ-ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ଉଭୟ ସଙ୍କଟରେ ପଡ଼ିବାର ଜଣାଯାଏ । ସେ କଦାପି କାର୍ଯ୍ୟ କରିପାରନ୍ତି ନାହିଁ, କାରଣ ସେ କେଉଁ କେଉଁ ମୂଲ୍ୟକୁ ଖୋଜି ଖୋଜି ଯିବେ । ଏହା କରି ସେ ସୀମାହୀନକ୍ରମେ ପଶ୍ଚାଦପଦ ହୁଅନ୍ତି ([illegible]) କିମ୍ବା ସେ ତାଙ୍କର ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ନେଇ ଏକ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ନିଷ୍ପତ୍ତିରେ ପହଞ୍ଚିବା ପୂର୍ବରୁ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହୁଅନ୍ତି, ଏହାହିଁ ତାଙ୍କର ଉଭୟ ସଙ୍କଟ ।

ଯଦି ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ଜଣେ ପ୍ରଖ୍ୟାତ ସାଧନବାଦୀ ହୋଇଥାନ୍ତି ତେବେ ସେ ଜାଣନ୍ତି, ଯେଉଁସବୁ ମୂଲ୍ୟ ଭବିଷ୍ୟତରେ ତଦନୁସାରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାର ପରିଣାମ ହେତୁ ବିଧିସଙ୍ଗତ ଜଣାପଡ଼େ, ସେସବୁ ମୂଲ୍ୟର ଆଗରୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଏବଂ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ମାନସିକ ନିଶ୍ଚିତତା ସେ ଆଶା କରି ପାରିବେ ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ଉପରୋକ୍ତ ଉଭୟ ସଙ୍କଟର ସମାଧାନ କରିବାରେ ତାଙ୍କର ବେଶୀ କିଛି ଅସୁବିଧା ରହିବ ନାହିଁ । ସେ ଜଣେ ଉତ୍ତମ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ବା ପରୀକ୍ଷାବାଦୀ ହୋଇଥିବାରୁ ଯେଉଁ ମୂଲ୍ୟଦ୍ୱାରା କୌଣସି ଲକ୍ଷ୍ୟ ହାସଲ କରିବା ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ତାହାର ଯଥା-ସମ୍ଭବ ସାବଧାନତା ପୂର୍ବକ ଆଗରୁ ମନେ ମନେ ଭାବି ନିଅନ୍ତି ଓ ତଦନୁସାରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରି ଯାଆନ୍ତି । ତଥାପି ପ୍ରଶ୍ନ ରହିଯାଏ, ଯେଉଁ ଅନୁସାରେ ସେ କାର୍ଯ୍ୟ କରନ୍ତି ସେ ମୂଲ୍ୟକୁ ସେ କିପରି ବାଛି ନିଅନ୍ତି ? କେତେକ ପରିଣାମକୁ ତାହାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରୂପେ ଭାବି ଓ ଏସବୁକୁ ଅନ୍ୟ ଏକ ପରିଣାମର ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଉପାୟ ବୋଲି ନ ଭାବି ସେ ଏହା କରିଯାଆନ୍ତି, ଅର୍ଥାତ୍ ସେ ଏହି ପରିଣାମ ମୂଲ୍ୟ ଉପରେ ତାଙ୍କର ନିର୍ବାଚନ ପାଇଁ ନିର୍ଭର କରନ୍ତି ଓ ଏହି ପରିଣାମ ମୂଲ୍ୟକୁ ଯେପରି ମୂଲ୍ୟର ଅନ୍ତରଙ୍ଗ ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ ପରମାର୍ଥଗତ ସମର୍ଥକମାନେ ଭାବନ୍ତି ସେପରି ସେମାନେ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ବା ବସ୍ତୁ-ନିଷ୍ଠ ମୂଲ୍ୟ ଭାବରେ ଭାବନ୍ତି ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ଏହାକୁ ଅଲଭ୍ୟ ବା ଚରମ ମୂଲ୍ୟ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରିନିଅନ୍ତି । ଏହା କରିବାର ସୁବିଧା ହେଉଛି ଯେ ଚରମ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ବିରୋଧାଭାସ ପରି ଅନ୍ୟ କାହାର ପାଇଁ ଉପଯୋଗୀ ନୁହେଁ । ପୁଣି ସ୍ମରଣ ରଖିବାର କଥା ଯେ ସେଗୁଡ଼ିକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର । ସେଗୁଡ଼ିକର ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଥିବାରୁ ସେମାନଙ୍କ ବଦଳରେ ଅନ୍ୟ ମୂଲ୍ୟ ନେଇହେବ ନାହିଁ ଓ ସେମାନଙ୍କ ସହିତ ଅନ୍ୟ ମୂଲ୍ୟର ତୁଳନା କରିହେବ ନାହିଁ । ସେମାନଙ୍କ ପ୍ରତି ଅନ୍ୟ କିଛି ନିବେଦନ କରାଯାଇପାରିବ ନାହିଁ । ସେସବୁ ଏକ ନିର୍ଭରଶୀଳ ଲକ୍ଷଣ ଭାବରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିପାରିବେ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଯାହା ଅଧିକ ସାଧନବାଦୀ ମୂଲ୍ୟ ଓ ଯାହା ଅନୁସାରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିହେବ, ତାହାର ନିର୍ବାଚନ କରିହେବ ଓ କାର୍ଯ୍ୟର ପରିଣାମ ମଧ୍ୟ ବିଚାର କରିହେବ । ଅତଏବ ଏହି ଚରମ ମୂଲ୍ୟର ଆବାହନ ଦ୍ୱାରା ଯେଉଁ ଗୋଟିକ ପରେ ଗୋଟିଏ ସାଧନ ମୂଲ୍ୟ ଯୋଡ଼ାଯୋଡ଼ି କରି ଅସୀମ ପଶ୍ଚାଦପଦଗାମୀ ହେବାର ପ୍ରବଣତା ଦେଖାଯାଏ ତାକୁ ସଫଳ ଭାବରେ ବନ୍ଦ କରିହେବ; ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ଭାବରେ ନ ହୋଇପାରେ ।

ସାଧନ ମୂଲ୍ୟରେ ଆପେକ୍ଷିକତାବାଦ ସଂକ୍ରମିତ ହୋଇଥାଏ ଓ ତଦ୍ୱାରା ମାନ ବା ଆଦର୍ଶ ଅର୍ଥହୀନ ହୋଇପଡ଼େ—ଏହି ପ୍ରକାରର ସମାଲୋଚନା ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ସବିଶେଷ ବିଶ୍ଳେଷଣ ଦ୍ୱାରା ବରଂ ସାବ୍ୟସ୍ତ ହେବାର ଜଣାପଡ଼େ । ଯଦି ଶୈକ୍ଷିକ ମୂଲ୍ୟ ଆପେକ୍ଷିକ ହୁଏ ତେବେ ସେସବୁ ବାୟୁମାନ ଯନ୍ତ୍ର ପରି ଘୂରିବୁଲିବ; ଯେଉଁ ଦିଗରୁ ପବନର ପ୍ରବଳ ଝାପ ଆସିବ ସେହି ଦିଗରୁ ବୁଲିବ । ଏ ପ୍ରକାର ଅସ୍ଥିରତା ବିପଦ୍‌ଜନକ, କାରଣ ଯେଉଁ ପ୍ରକାରର ଶକ୍ତ ଏକ ଦଳୀୟ ସରକାରଙ୍କୁ ଆୟତ୍ତ କରିପାରିବେ ତଦନୁସାରେ ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷାପ୍ରତିଷ୍ଠାନଗୁଡ଼ିକ ସେମାନଙ୍କ ମାର୍ଗ ଧରିଚଳିବେ । ଏପରି ଅବସ୍ଥାରେ କୌଣସି ମାପକାଠି ରହିବ ନାହିଁ, ଯଦ୍ୱାରା ଆମ୍ଭେମାନେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦୀ, ସାମ୍ୟ-ବାଦୀ କିମ୍ବା ଏପରିକି ଗଣତନ୍ତ୍ର ନିୟମର ସମାଲୋଚନା କରିପାରିବା । ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ, ଏହି ବିବେଚନାରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯଦି ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ପରିଣତି ବିଷୟରେ ସତର୍କ ହୋଇ ପ୍ରତି-ପାଦନ କରୁ ତେବେ ଏହାଦ୍ୱାରା ପ୍ରତିକାର ହେଲାନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ଏହାଦ୍ୱାରା ଉଭୟ ସଙ୍କଟର ଗୋଟିଏ ଦିଗକୁ ଚଳିଯାଉଛୁଁ । ମୂଲ୍ୟ ଆପେକ୍ଷିକ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ, ଏହା ଯେଉଁ ମୁହୂର୍ତ୍ତ ଆମ୍ଭେମାନେ ପ୍ରତିପାଦନ କରୁଁ, ସେତେବେଳେ ଉପଯୋଗିତା ପାଇଁ ଏକାଧିକ ପ୍ରାର୍ଥୀ ପାଇବା ସୁନିଶ୍ଚିତ ହୋଇଯାଉଛି । ଏହା ଜଣାଶୁଣା କଥା ଯେ ଆପେକ୍ଷିକତାର ସଙ୍କଟରୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ରକ୍ଷା ପାଉନାହିଁ, ବରଂ ଅସ୍ପଷ୍ଟ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠତାର ସଙ୍କଟର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇଯାଉଛୁଁ । (୩୪)

ଯେଉଁମାନେ ଚରମ ଶିକ୍ଷାମୂଲ୍ୟର ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟକୁ ଛାଡ଼ି ସମସ୍ତ ଚରମ ମୂଲ୍ୟର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ଏକପ୍ରକାରର, ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହୁଅନ୍ତି ସେମାନଙ୍କ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଲୋଚନା କରିବାକୁ ବାକି ରହିଲା । ଗୋଟିଏ ଉଦାହରଣ ନିଆଯାଉ, କଲେଜରେ ପ୍ରବେଶ ପାଇଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନ କରିବାରେ ସେମାନେ ଦାବି କରନ୍ତି ଯେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବିଷୟର ମୂଲ୍ୟ ସମାନ, ଯଦି ସମାନ ସମୟ ପାଇଁ ଓ ସମାନ ଯୋଗ୍ୟତା ସମ୍ପନ୍ନ ଉପଦେଷ୍ଟାଙ୍କର ତତ୍ତ୍ୱାବଧାନରେ ଶିକ୍ଷା କରାଯାଏ । ବର୍ତ୍ତମାନ ଏଥିରେ ମଧ୍ୟ ତିଳେମାତ୍ର ସନ୍ଦେହ ନାହିଁ ଯେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ପାଠ୍ୟବିଷୟର ନିଜ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଚରମ ମୂଲ୍ୟ ଅଛି, ଯାହାକି ସେହି ବିଷୟର ଅଧ୍ୟୟନ ଯୋଗୁଁ ସମ୍ଭବ । ଯଦି ଜଣେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଅତୀତରେ ଆଗ୍ରହୀ ହୁଅନ୍ତି ତେବେ ଇତିହାସ ହିଁ ଏକମାତ୍ର ବିଷୟ, ଯଦ୍ୱାରା ସେହି ଆଗ୍ରହ ମେଣ୍ଟି ପାରିବ । ପଦାର୍ଥ ବିଜ୍ଞାନ, ଗଣିତ କିମ୍ବା ଅନ୍ୟ କୌଣସି ଅଐତିହାସିକ ବିଷୟଦ୍ୱାରା ଉକ୍ତ କାର୍ଯ୍ୟ ସାଧିତ ହୋଇପାରିବ ନାହିଁ । ସେହିପରି ଭାବରେ ଯଦି ଜଣେ କେହି ଅଣୁ ବିଷୟରେ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବାକୁ ଇଚ୍ଛା କରନ୍ତି ତେବେ ପଦାର୍ଥ-ବିଜ୍ଞାନ ଓ ଗଣିତର ନିଜ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ମୂଲ୍ୟ ଏଥିପାଇଁ ରହିଛି, ଇତିହାସରେ ନାହିଁ । ଜଣେ କେହି ଇତିହାସ ଓ ପଦାର୍ଥ ବିଜ୍ଞାନ କିମ୍ବା ଗଣିତ ଓ ଇତିହାସ ଭିତରେ ବଦଳ କରିପାରିବେ ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ଏହିସବୁ ବିଷୟ ସମାନ ନୁହଁନ୍ତି, ସେସବୁ ବରଂ ଅପ୍ରମେୟ । ଯଦି ସେସବୁ ବିଷୟ ଅପ୍ରମେୟ

ତେବେ ସେଗୁଡ଼ିକ ପରସ୍ପର ସମାନ ନୁହଁନ୍ତି କିମ୍ବା ଗୋଟିଏ ଅନ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ବଡ଼ ବା ସାନ ନୁହେଁ ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟାତ୍ମକ ସ୍ୱଭାବ

ସତ୍ୟ ଓ ଶିବର ସ୍ଥାନ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ସୁପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଅଛି । ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟର ସ୍ଥାନ ସମ୍ପର୍କରେ ଦ୍ୱିଧା ଭାବ ଦେଖାଯାଏ । ହର୍ବାର୍ଟ୍ ସ୍ପେନସରଙ୍କ ଭାଷାରେ ଜୀବନର ଅବସର ସମୟରେ ଯେପରି କଳାରେ ମନୋନିବେଶ କରାଯାଏ ସେହିପରି ଶିକ୍ଷାରେ ଅବସର ଯାପନ ପାଇଁ କଳାତ୍ମକ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକର ସ୍ଥାନ ରହିଛି । ବହୁକାଳରୁ ଅନେକ ଲୋକ କଳାକୁ ଅଳଙ୍କାର ଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରିଆସିଛନ୍ତି । ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଉପରେ ଠାଢ଼ଣିଆ ବିଷୟ ବୋଲି ଏହାକୁ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ । ଏହି ଧାରଣା ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ଜଣାପଡ଼େ, କାରଣ ଏହା ପ୍ରତିପାଦନ କରାଯାଏ ଯେ କଳାତ୍ମକ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ଜ୍ଞାନାତ୍ମକ ନୁହେଁ, ସତ୍ୟାପନ-ଯୋଗ୍ୟ ନୁହେଁ । କଳା-ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ମୁଖ୍ୟତଃ ଆବେଗିକ ଓ ଶିକ୍ଷା ବ୍ୟାପାର ସ୍ଥୂଳତଃ ବୌଦ୍ଧିକ, ସୁତରାଂ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ପରିଧିରେ କଳାକୁ ସ୍ଥାନଦେବା ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ଜଣାପଡ଼େ । ଏପରିକି ଯେଉଁଠାରେ କଳାର ଉପଯୋଗିତା ଅନୁଭବ କରାଯାଇଅଛି, ଯେପରିକି ସମସ୍ୟା-ସମାଧାନରେ, ଯେପରିକି ସାମାଜିକ ସମସ୍ୟାକୁ ବୁଝିବା ପାଇଁ ଉପନ୍ୟାସ ପଢାଯାଏ—ସେପରି ସ୍ଥଳରେ ସୁଦ୍ଧା ଏସବୁ ବିଷୟକୁ ନିମ୍ନ ସ୍ଥାନ ଦିଆଯାଇଅଛି । ଫଳତଃ ସେସବୁ ବିଷୟ ନିଜ ନିଜ ସ୍ଥାନରେ ରହି ନିସ୍ତେଜ ହୋଇଯାଏ ।

ଯାହାହେଉ, ଏବେ ଏହିସବୁ ଧାରଣା ବିରୁଦ୍ଧରେ ପ୍ରତିବାଦ କରାଯାଇଅଛି । କଳାତ୍ମକ ବିଷୟର ସମର୍ଥନକାରୀଗଣ ଦାବିକରନ୍ତି ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟାତ୍ମକ ଉପାଂଶ ଦ୍ୱାରା ଲକ୍ଷ୍ୟ ସମୃଦ୍ଧ ହୁଏ, ବୁଝାମଣା ଉନ୍ନତ ହୁଏ । ତେଣୁ ସେସବୁକୁ ପସନ୍ଦ କରିବାର ସମ୍ଭାବନା ବଢ଼ିଯାଏ । ରୁଚି ସଂକ୍ରାନ୍ତ ପ୍ରଶ୍ନର ମୀମାଂସା ପାଇଁ ବୌଦ୍ଧିକ ମନର ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିବାକୁ ବିଚକ୍ଷଣ ଶିଳ୍ପ ବିଶ୍ଳେଷକଙ୍କର ବିକାଶ କରିବା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅସମ୍ଭବ ନୁହେଁ ବୋଲି ଏ ପ୍ରକାର ଲୋକ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି । ବସ୍ତୁତଃ ସେମାନଙ୍କର ଧାରଣା ଏହି ଯେ ଏପରି କୌଣସି ବିଷୟସମୂହ ନାହିଁ, ଯାହାକି ପୂର୍ବରୁ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟ ବୋଧକ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟ ବୋଧର ପ୍ରଶ୍ନ ପଦ୍ଧତି ସଂଶ୍ଳିଷ୍ଟ, ନୈତିକ ଓ ସଦାଚାର ପ୍ରଶ୍ନ ମଧ୍ୟ ଓତପ୍ରୋତ ଭାବରେ ଜଡ଼ିତ । ଅତଏବ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ କଳାତ୍ମକ ବିଷୟର ସମୁଚିତ ସ୍ଥାନ ରହିଛି । କାରଣ ସେସବୁ ବିଷୟଦ୍ୱାରା ରସାସ୍ୱାଦନ ବଢ଼ିପାରିବ ଓ ପରବର୍ତ୍ତୀ ଅଭିଜ୍ଞତା ପାଇଁ ମାନ ସୃଷ୍ଟି କରାଯାଇ ପାରିବ । (୩୬)

କୌଣସି ଗୋଟିଏ ବିଷୟର ସାଧନ ମୂଲ୍ୟ ଥିଲେ ସୁଦ୍ଧା ଏହା ମଧ୍ୟ ନିଜ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଆନନ୍ଦଦାୟକ ହୋଇପାରେ । ଆମ୍ଭେମାନେ ଏହାକୁ ଲକ୍ଷ୍ୟକରି ପାଠ୍ୟତାଲିକାରେ

ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟ-ବୋଧକ ଉପାଙ୍ଗରେ ବାଖ୍ୟା କରିପାରିବା । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ଜଣେ କେହି ଗଣିତର ମୌଳିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାଗୁଡ଼ିକ ଅଭ୍ୟାସ କରିସାରି ତାପରେ ସେ ସବୁର ବ୍ୟବହାର ଶିଳ୍ପ ବା ବାଣିଜ୍ୟ କ୍ଷେତ୍ରରେ କରେ । କିନ୍ତୁ ଏସବୁର ବ୍ୟବହାର କଥା ଆଦୌ ଚିନ୍ତା ନକରି ଏହି ପ୍ରକ୍ରିୟାରୁ ଆନନ୍ଦ ପାଇବା ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରେ । ଉପରନ୍ତୁ କୌଣସି ବିଷୟର ଅଧ୍ୟୟନ ଫଳରେ ଯଦି ଜଣେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ମନରେ ଆବେଗିକ ଭାବ ଜାଗ୍ରତ ହୁଏ, ତେବେ ସେହି ବିଷୟର ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟ ବୋଧକ ଗୁଣ ଅଛି । ଠିକ୍ ଏହି ଆବେଗିକ ଭାବ ଯୋଗୁଁ ଶିକ୍ଷାନୁଭୂତିର ଉପଭୋଗ ବୃଦ୍ଧି ପାଇପାରେ ଓ ପ୍ରଗାଢ଼ ହୋଇପାରେ । ଏହାର ଐକ୍ୟ ଓ ସଙ୍ଗତି ତଥା ଏହାର ପୂର୍ତ୍ତି ଓ ପରାକାଷ୍ଠା ସାଧନ କରିବା ଦ୍ୱାରା ଏହି ଫଳ ମିଳେ ।

ପାଠ୍ୟ ବିଷୟର କେତେକ ସୀମିତ ପରିସର ମଧ୍ୟରେ ବିଶେଷଜ୍ଞଙ୍କର ସଙ୍ଗୀତ, ନୃତ୍ୟ, ଚିତ୍ରକଳା, ମୂର୍ତ୍ତି କଳା ଓ ସମ୍ଭବତଃ ସାହିତ୍ୟ ତଥା କାବ୍ୟ ଆଦି ଲଳିତ କଳା ମଧ୍ୟରେ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟ-ବୋଧକ ମୂଲ୍ୟ ସୀମିତ କରିଦେବାର ଏକ ଧାରା ଶିକ୍ଷାରେ ଦେଖାଯାଏ । କେତେକ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ଏହାକୁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସୀମିତ ପରିସର ବୋଲି ବିଚାର କରିଥାନ୍ତି (୩୬) । ସେମାନେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ଭୂଗୋଳ ଓ ବ୍ୟବସାୟ ଆଦି ବିଷୟରୁ ଯେପରି ପ୍ରଗାଢ଼ ରସାସ୍ୱାଦନ କରାଯାଇପାରିବ, ସେହିପରି ସଙ୍ଗୀତ, ଚିତ୍ରାଙ୍କନ ଆଦି ବିଷୟରୁ ପାଇପାରିବେ । ସେମାନେ ଗଣିତରୁ ଯେପରି ଆନନ୍ଦ ପାଇପାରିବେ ସେପରି କାବ୍ୟରୁ ସେମାନେ ଲାଭ କରନ୍ତି । ସମସ୍ତ ସ୍ୱୀକୃତିପ୍ରାପ୍ତ କଳା ସହିତ ଲଳିତ କଳା ଆଦି ଯାବତୀୟ କଳାତ୍ମକ ବିଷୟ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟବୋଧକ ବାସନାର ପରିପୂର୍ତ୍ତି ପାଇଁ ସୁଯୋଗ ଦିଏ ବୋଲି ସେମାନେ ଧରିନିଅନ୍ତି । ବାଳକମାନେ ଯେତେବେଳେ କଳାରୁ ବିଶୁଦ୍ଧ ଆନନ୍ଦ ପାଆନ୍ତି ସେତେବେଳେ ଏହି ସମ୍ଭାବନା ଥାଏ କିମ୍ବା ନିପୁଣତା ପ୍ରାପ୍ତି ଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ଅନ୍ୟ ବିଷୟରୁ ସେହି ଆନନ୍ଦ ପାଇପାରିବେ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକରେ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟବୋଧକ ବିଚାର ବିଳାସର ବସ୍ତୁ ନୁହେଁ, ଅଥଚ ଶିକ୍ଷାରେ ସବୁଠାରୁ ଅଧିକ ସରଳ, ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଓ ମୂଲ୍ୟବାନ୍ ତତ୍ତ୍ୱ ବୋଲି ସ୍ୱୀକାର କରାଯାଏ । (୩୭)

ବିଦ୍ୟାଳୟ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ସମସ୍ତ ବିଷୟ କିମ୍ବା କଳାରୁ ପ୍ରଗାଢ଼ ରସାସ୍ୱାଦନ ଅନୁଶୀଳନ କରିବା ସହଜ କଥା ନୁହେଁ । ଶିକ୍ଷକ କହିଦେଲେ ମାତ୍ରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ମୂଲ୍ୟବାନ୍ ବୋଲି ବିଚାର କରିବେ ନାହିଁ, ଆନନ୍ଦାନୁଭବ କରିବାର ତ ଦୂରର କଥା । ଏହି କାର୍ଯ୍ୟରେ ରୁଚି ଓ ଆବେଗ ଉଭୟର ସ୍ଥାନ ଅଛି ଓ ଏ ବିଷୟରେ ସମସ୍ତେ ସାଧାରଣତଃ ଏକମତ ହେବାର ଜଣାଯାଏ । ଯଦି ମତଭେଦ ଥିବାର ଦେଖାଯାଏ ତେବେ ଏହିସବୁ ଉପାଦାନ ମଧ୍ୟରୁ କେଉଁଟିର ଗୁରୁତ୍ୱ ଅଧିକ ସେ ବିଷୟରେ (୩୮) କେତେକଙ୍କ ବିଚାର ଅନୁସାରେ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟାନୁଭୂତି ବା ସୃଷ୍ଟିଧର୍ମୀ ମନୋଭାବର ସମ୍ବନ୍ଧ

ବୃଦୟସ୍ୱ ସମ୍ବନ୍ଧ ଅଛି । ସେମାନେ ନିଜେ ନିଜର ଭାବନାକୁ ମୂର୍ତ୍ତିମାନ କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରବଳ ପ୍ରୟାସୀ ହୁଅନ୍ତି । ଅବଶ୍ୟ ଏହି ପ୍ରୟାସରେ ବୁଦ୍ଧି ମାର୍ଗ ଦର୍ଶନ ଦିଏ, କିନ୍ତୁ ଆବେଗଦ୍ୱାରା ଶାଣିତ ହେଲେ ଯାଇ ଏହା ଫଳପ୍ରଦ ହୋଇଥାଏ । ଅନ୍ୟ କେତେକ ସମ୍ପୃକ୍ତ ସୋପାନ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଆବେଗର ମହତ୍ତ୍ୱ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସେମାନେ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟାତ୍ମକ ସୃଷ୍ଟି ଓ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟାତ୍ମକ ରସାସ୍ୱାଦନରେ ବୁଦ୍ଧି ଓ ସମସ୍ୟା-ସମାଧାନକୁ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦିଅନ୍ତି । ଏ ବିଷୟରେ ସମ୍ଭବତଃ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ, ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ପାର୍ଥକ୍ୟ ହେତୁ ସମ୍ଭବ ହୋଇଥାଏ ।

ଯାହାହେଉ ପଛକେ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟାତ୍ମକ ମୂଲ୍ୟ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ମୂଲ୍ୟଙ୍କୁ ସ୍ପଷ୍ଟଭାବରେ ଜାଣିବା ଉଚିତ । ସଂସ୍ଥାଗତ ସମର୍ଥନ ବା ବିରୋଧକୁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଗଲେ ପ୍ରୁଭା ବିଭିନ୍ନ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟର ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟାତ୍ମକ ମୂଲ୍ୟ ଅଛି । ଦେଶ-ପ୍ରେମ କିମ୍ବା ଧର୍ମଶାସ୍ତ୍ର ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଅର୍ଥନୀତି ଉପଯୋଗୀ ନହେଲେହେଁ ଲଳିତ କଳା ଆଦି ବିଷୟ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ଏକାନ୍ତ ପ୍ରିୟ ହୋଇପାରେ । ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟାତ୍ମକ ମୂଲ୍ୟର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ଅଛି ଓ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ସେସବୁ ଦୈନନ୍ଦିନ ଜୀବନର କାର୍ଯ୍ୟ କଳାପରୁ ପୃଥକ ହେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ପ୍ରତ୍ୟେକ କାର୍ଯ୍ୟ ଓ ଅନୁଭୂତିକୁ ସେସବୁ ସମ୍ପୃକ୍ତ କରେ । (୭୯)

ଏହା ଉପେକ୍ଷିତ ନହେବାର କଥା, ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ନିଜର ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟବୋଧକ ଗୁଣ ଅଛି (୮୦) । ଏହାର ନିଜର ଅଳଙ୍କାର-ଶାସ୍ତ୍ର ଓ କାବ୍ୟ ଶାସ୍ତ୍ର ଅଛି । ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଗୋଟିଏ କଳା ହୋଇଥିବାରୁ ଏହାର କଳାତ୍ମକ ସମ୍ପାଦନା କରାଯିବା ଉଚିତ । ଉଭୟ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଛାତ୍ର ସୁ ସମ୍ପାଦନାରୁ ଆନନ୍ଦ ଲାଭକରନ୍ତି । ଶିକ୍ଷା-ସମ୍ପାଦନା ଯେ ସୁରୁଚି ସମ୍ପନ୍ନ ହେଲ ଏଥିରୁ ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟ ଭାବରେ ସୂଚିତ ହୋଇଥାଏ ଯେ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କର ଉପାଦାନଗୁଡ଼ିକୁ ବାରମ୍ବାର ଅଭ୍ୟସ୍ତକରାଇ ଉତ୍କର୍ଷର ସୀମାକୁ ଅତିକ୍ରମିଛନ୍ତି । ସଙ୍ଗୀତ, ଚିତ୍ରକଳା ଓ ନାଟକ ଆଦି କ୍ଷେତ୍ରରେ ଶିଳ୍ପୀ ଯେପରି କରନ୍ତି, ଶିକ୍ଷକ ସେହିପରି ବର୍ଷ ବର୍ଷ ଲାଗି ଅବିଶ୍ରାନ୍ତ ପରିଶ୍ରମରେ ତାଙ୍କର କଳାକୁ ଏପରି ସମ୍ପାଦନ କରନ୍ତି, ଯଦ୍ୱାରା ସେ ଯେଉଁ ଫଳର ଅନୁସନ୍ଧାନୀ ଥିଲେ ଠିକ୍ ତାହାହିଁ ଲାଭକରନ୍ତି । ଅସୀମ କଷ୍ଟ ସ୍ୱୀକାରକରି ପାଠ୍ୟ ବିଷୟରୁ ଅନାବଶ୍ୟକ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ସେ ବାଦ୍ ଦିଅନ୍ତି ଏବଂ ଜଟିଳକୁ ସରଳ କରନ୍ତି । ସ୍ଥୂଳକୁ ନିର୍ଦ୍ଦେଶ କରିଦିଅନ୍ତି ଓ ସାଧାରଣକୁ ଅସାଧାରଣ ହେବା ପାଇଁ ପ୍ରେରଣା ଦିଅନ୍ତି ।

କଳାତ୍ମକ ଶିକ୍ଷଣର ପରମଶତ୍ରୁ ହେଉଛି ଗତାନୁଗତିକତା (routine) । କେତେକ ଶିକ୍ଷକ ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ଗତାନୁଗତିକରେ ପକାଇ ମନରେ ଏକ ବିରସ ଧାରଣା ପୋଷଣ କରନ୍ତି । ସଯତ୍ନ ପ୍ରସ୍ତୁତିର ଫଳ ଗତାନୁଗତିକ ଢଙ୍ଗର କାର୍ଯ୍ୟ ହୋଇପାରେ ଓ ଶିଳ୍ପୀ-ସୁଲଭ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟ ନଷ୍ଟ ହୋଇପାରେ, ଏହି ଦୁଇ ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ପାର୍ଥକ୍ୟର ରେଖା ଅତ୍ୟନ୍ତ କ୍ଷୀଣ ହେଲେହେଁ ଏହାର ମହତ୍ତ୍ୱ ଅତ୍ୟଧିକ । ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟର

ମୂଳ କଥା ପ୍ରତି ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଧ୍ୟାନଦେବା ଉଚିତ ଓ ସେହି ମୂଳ କଥାଟି ହେଉଛି, ଜଣେ ଅଭିନେତା ତାଙ୍କର ଅଭିନୟକୁ ଯେପରି କରନ୍ତି ସେହିପରି ପ୍ରତ୍ୟେକ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କର ପ୍ରତ୍ୟେକ ପାଠକୁ ସେତେଥର କହନ୍ତୁ ପଛକେ ଏକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଅଭିଜ୍ଞତା ଭାବରେ ଏହାକୁ ବିଚାର କରିବା ଉଚିତ । ପରିଚିତ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଏହି ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟର ଅନୁଭୂତ ବିବିଧ ଉପାୟରେ ଅଣାଯାଇ ପାରେ । କେତେ ଥର ପଢ଼ାଇବା ପରଠାରୁ ଶିକ୍ଷକ ସମ୍ଭବତଃ ତାଙ୍କର ଜ୍ଞାନ-ରାଶିକୁ ବଢ଼ାଇ ଦେଇଅଛନ୍ତି । ସମ୍ଭବତଃ ସମଗ୍ର ଶିକ୍ଷାକ୍ଷେତ୍ରରେ ତାଙ୍କର ଅଧିକ ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟି ହୋଇପାରିଅଛି, ତାଙ୍କର ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିବାର ରୀତି ସମ୍ଭବତଃ ଅଭିନବ ହୋଇ ଯାଇଅଛି । ତାଙ୍କୁ ଗୋଟିଏ ନୂତନ ଶ୍ରେଣୀରେ ଅଧ୍ୟାପନା କରିବାକୁ ପଡ଼ୁଛି । ଏହା ପ୍ରାୟ ସୁନିଶ୍ଚିତ ଓ ଅତୀତର ସ୍ମରଣୀୟ ସତ୍ୟକୁ ନୂତନ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ନିକଟରେ ପରିଚିତ କରାଇବାକୁ ପଡ଼ୁଅଛି । ଶିକ୍ଷକ ଯଦି ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଗୌରବୋଜ୍ଜ୍ୱଳ ଐତିହ୍ୟର ଚିରନ୍ତନ ସତ୍ୟ ଉପରେ ତାଙ୍କର ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ସଫଳତା ପାଇଁ ନିର୍ଭର କରିବସନ୍ତି ଓ ସେ ସବୁକୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ମୁହୂର୍ତ୍ତର ସଦୁପଯୋଗ କରିବାରେ ବିଫଳ ହୁଅନ୍ତି, ତେବେ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା କଳାତ୍ମକ ସମ୍ପାଦନା ସହଜରେ ବିପଦଗ୍ରସ୍ତ ହୁଏ । କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ସେ ଯଦି ଅଧ୍ୟାପନା କରନ୍ତି ଓ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟର ଗୁରୁତ୍ୱ ହୃଦୟରେ ଅନୁଭବ କରିବା ଫଳରେ ସେ ଯେଉଁ ସୃଷ୍ଟିର ଆନନ୍ଦ ଉପୁଜେ, ସେ ଯଦି ତାହା ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ନାହିଁ, ତେବେ ସେ ତାଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଗତ ଜୀବନ କାଳରେ ଯେଉଁ ଉତ୍କଟ ସନ୍ତୋଷ ଉପଲବ୍ଧି କରିବାର କଥା ସେଥିରୁ ସେ ବଞ୍ଚିତ ହୁଅନ୍ତି ।

ପାଦଟୀକା

2 William H. Kilpatrick, "Subject Matter and the Educative Process," Educational Method, 2 : 94-101, 230-237, 367-376, November, February, May, 1923.

3 Reginald D. Archambault, "The Philosophical Bases of the Experience Curriculum," Harvard Educational Review, 26 : 263-275, Summer, 1956.

5 John Dewey, Democracy and Education (The Macmillan Company, New York, 1916), p. 229.

8 James E. McClellan, "Knowledge and the Curriculum," Teachers College Record, 57 : 410-418, March, 1956. See also Arno A. Bellack. "The Structure of Knowledge and the Structure of the Curriculum," in Dwayne E. Huebner(ed) A Reassessment of the Curriculum (Teachers College Press, Columbia University, New York, 1964), Chap. 3.

9. Charner Perry, "Education : Ideas or Knowledge' Journal of International Ethics, 47 : 355-357, April, 1937.
14. Frederick S. Breed, in National Society for the Study of Education, Fortyfirst Year Book, Part-I, Philosophies of Education (Public School Publishing Company, Bloomington, III., 1942) pp. 108, 117.
15. John Dewey, Logic : The Theory of Inquiry (Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1938), p. 521; Paul A. Schilpp (ed.), The Philosophy of John Dewey (Northwestern University, Evanston, III., 1939) p. 113.
16. Herman H. Horne, The Democratic Philosophy of Education (The Macmillan Company, New York, 1935) pp. 500-503. In his Philosophy of Education, rev, ed. (The Macmillan Company, New York, 1927) p. 303, Horne qualifies his statement by saying "...or will work when conditions are better". This seems like a vital concession to those who conted that truth is temporal or contingent on circumstances. See also The Democratic Philosophy of Education, pp. 420-421, where the author states that truth does not have to wait to become true.
19. Cf. R. F. Deardon, "Needs in Education," British Journal of Educational Studies, 14 : 5-17, November, 1966. See also Reginald D. Archambault, "The Concept of Needs and Its Relation to Certain Aspects of Educational Theory, Harvard Educational Review, 27 : 38-62, Winter, 1957.
22. William P. Montague, Ways of Knowing (The Macmillan Company, New York, 1925), p. 147.
23. Howard Hong, Integration in the Christian Liberal Arts College (St. Olaf's College Press, Northfield, Minn., 1956), pp. 128-147; and Henry Margenau, "Integrative Education in the Sciences," in Sixth Year Book of the American Association of College Teachers of Education, 1953, p. 134.
26 J. Donald Butler, "The Role of Value Theory in Education" Educational Theory, 4: 70, January, 1954.

28. Cf. Boyd H. Bode, "The Concept of Needs in Education" Progressive Education, 15 : 7-9, January, 1938.

31. Ernest E. Bayles, "Are Value Verifiable ?" Educational Theory, 10 : 71-77, January, 1960.

32. William T. Blackstone, "Metaphysics and Value Conflicts in Education," Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1963, pp. 9-16. See also Gail Kennedy, "The Role of Value Theory in Dewey's Philosophy of Education, ibid., 1965, pp. 25-40; and Martin Levit, "Non-Cognitive Ethics, Scientific Method and Education," Studies in Philosophy and Education, 2 : 304-330, Winter, 1963, Finally, note National Society of College Teachers of Education, Twentyeighth Year Book, The Discipline of Practical Judgement in a Democratic Society (The University of Chicago Press, Chicago, 1942)

33. Lawrence G. Thomas, "The Meaning of 'Progress' in Progressive Education" Educational Administration and Supervision, 32 : 395-396, October, 1946 ; Raymond Bachetti, "Experimentalist Value Theory in American Culture." Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1961, pp. 76-81.

34. Harry Broudy, "Implications of Classical Realism for Philosophy of Education," Proceedings of the Association for Realistic Philosophy, 1949, pp. 13-14,

35. Donald Arnstine, "Shaping the Emotions : The Sources of Standards for Aesthetic Education," School Review, 72:241-271, Autumn, 1964.

36. John Dewey, Democracy and Education (The Macmillan Company, New York, 1916), pp. 278,281; John Dewey, "Appreciation and Cultivation," Harvard Teachers Record, 1 : 73, April, 1931.

37. Alfred N. Whitehead, The Aims of Education (Williams and Norgate, Ltd. London, 1929), pp. 62-63 ; Max Black, "Education as Art and Discipline" Ethics, 54 : 290-294, July, 1944.

38. Harold O. Rugg. Culture and Education in America (Harcourt, Brace and World, Inc., New York, 1931), pp.364-370. See also Herman H. Horne, Philosophy of Education, rev. ed. (The Macmillan Company, New York, 1927), pp. 221, 307-310; and Sr. Joseph M. Raby, A Critical Study of the New Education (Catholic Education Press, Washington, D. C. 1932), pp. 53-54, 100.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

Arnstine, Donald : Philosophy of Education, (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1967, Chaps. 6-7, 10.

Bandman, Berttram : The Place of Reason in Education (Ohio State University Press, Columbus, Ohio, 1967).

Brown, L. M. : General Philosophy in Education (Mc-Graw-Hill Book Company, New York, 1966), Chap, 5.

Dewey, John : Child and Curriculum (The University of Chicago Press, Chicago, 1902).

Elam, Stanley (ed.) : Education and the Structure of Knowledge (Rand McNally & Company, Chicago, 1664).

Ford, G. W., and Lawrence, Pugno (eds.) : The Structure of Knowledge and the Curriculum (Rand McNally & Company, Chicago, 1964).

Guzie, Tad W. : The Analogy of Learning (Sheed & Ward, Inc., New York, 1960).

John Dewey Society : Third Year Book, Democracy and the Curriculum (Appleton-Century-Crofts, New York, 1939), Chap. 13.

—:Seventh Year Book, The Public School and Spiritual Values (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1944) Chap. 9

Kilpatrick, William H. : Remaking the Curiculum (Newson and Company, New York, 1936), Chaps. 6,8.

King, Arthur R. ; and John A. Brownell : The Curriculum and the Discipline of Knowledge (John Wiley & sons, Inc., New York, 1966).

Martin, Oliver : The Order and Integration of Knowledge (The University of Michigan Press, Ann Arbor, Mich., 1957).

O'Connor, Daniel J. : The Philosophy of Education (The Philosophical Library, Inc., New York, 1957), Chap. 3.

Peters, Richard S. : Ethics and Education (Scott, Foresman and Company, Chicago, 1967). Chap. 4

Phenix, Philip : Realms of Meaning (McGraw-Hill Book Company, New York, 1965).

Scheffler Israel : Conditions of Knowledge (Scott, Foresman and Company, Chicago, 1965), Chap. 2.

Smith B. Othanel, and Robert H. Ennis (eds) : Language and Concepts in Education (Rand McNally & Company, Chicago, 1961, Chaps. 2-4



ନବମ ଅଧ୍ୟାୟ

ଧର୍ମଶିକ୍ଷା

ଶିକ୍ଷା ନିମନ୍ତେ ଦାର୍ଶନିକ-ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆଲୋଚନା କରିଆସିଅଛୁ; ସତେ ଯେପରି ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ସବୁ ବିଷୟ ପାଇଁ ସେସବୁ ସମାନ । ବିଜ୍ଞାନ, ଇତିହାସ ବା ଭୂଗୋଳ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଉ ପଛକେ, ଜ୍ଞାନ ତଥା ମୂଲ୍ୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ସମାନ ବୋଲି ଆମ୍ଭେମାନେ ଧରି ନେଇଅଛୁଁ । ପୁନଶ୍ଚ ଶିକ୍ଷକ ବ୍ୟାକରଣ ପଢ଼ାନ୍ତୁ ବା ଗଣିତ ପଢ଼ାନ୍ତୁ, ଏସବୁର ନିର୍ବିଶେଷରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ମାନି ନେଇଅଛୁଁ ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଷୟ ନିର୍ବାଚନ ଓ ସଙ୍ଗଠନର ନୀତି ସର୍ବତ୍ର ସମାନ ରହିବ । ବର୍ତ୍ତମାନ ପ୍ରଶ୍ନ ହେଉଛି ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣକୁ ଆମେ ପ୍ରଚଳିତ ରଖିପାରିବା କି ନାହିଁ; ସମୟ ଆସିବ, ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷାକୁ ବାହାରିଯାଇ ଧର୍ମ ଓ ନୀତିଶିକ୍ଷା ବିଷୟ ବିଚାର କରିବାକୁ ହେବ । ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ଓ ଅଧାର୍ମିକ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ପାଇଁ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଧାର୍ମିକ ଓ ନୈତିକ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ପାଇଁ ସମାନ ଭାବରେ ଲାଗୁ ରହିପାରିବ କି ?

ପ୍ରଥମେ ଧର୍ମଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଦୃଷ୍ଟି ନିବଦ୍ଧ କରାଯାଉ । ଯଦି ସେହି ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଧର୍ମଶିକ୍ଷା, ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷା, ରବିବାରର ବିଦ୍ୟାଳୟ ତଥା ସପ୍ତାହ ସମ୍ବନ୍ଧୀ-ବିଦ୍ୟାଳୟ ପାଇଁ ଲାଗୁ ହୁଏ, ତେବେ ଏହାକୁ ଅଧିକ ପ୍ରତିପାଦନ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ନାହିଁ । ତଥାପି ଏ ବିଷୟରେ ତୀବ୍ର ମତଭେଦ ବସ୍ତୁତଃ ଦେଖାଯାଇଥାଏ । ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷାରୁ ଧର୍ମଶିକ୍ଷାକୁ କିମ୍ବା ଏହାର ବିପରୀତରେ ଧର୍ମ-ଶିକ୍ଷାରୁ ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷାକୁ ବିଚାର କରାଗଲା ବେଳେ କେତେକ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ସେମାନଙ୍କ ଦାର୍ଶନିକ ଦୃଷ୍ଟିର କୌଣସି ପରିବର୍ତ୍ତନ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଅନ୍ୟ କେତେକ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ବିଶେଷତଃ ପାଦ୍ରୀମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ସଂପ୍ରଦାୟ ଏହି ଦୁଇ କ୍ଷେତ୍ର ମଧ୍ୟରେ ସ୍ପଷ୍ଟ ପାର୍ଥକ୍ୟ ସ୍ଥିର କରିବା ଆବଶ୍ୟକ ବୋଲି ମତ ଦିଅନ୍ତି । ସେମାନେ ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟ ଉପରେ ଜୋର ଦେଉଥିବାରୁ ସେମାନଙ୍କର ସ୍ଥିତିକୁ ପରୀକ୍ଷା କରିବା ଓ ତାର ପୂର୍ବ ସ୍ଥିତି ସହିତ ତୁଳନା କରିବା ଆବଶ୍ୟକ ହେବ । (୧)

ସର୍ବାଦୌ ଯେ କୌଣସି ଲୋକ ସ୍ୱୀକାର କରିବ ଯେ ସତ୍ୟ, ବାସ୍ତବତା ଏବଂ ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଭିନ୍ନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଅଭିବୃଦ୍ଧି ପାଇଁ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ କରିବାରେ ଧର୍ମ ଓ

ନୈତିକତାର କ୍ଷେତ୍ର ବିଶେଷ ଭାବରେ ସନ୍ଦେହାତ୍ମକ । ବାସ୍ତବରେ ପଢ଼ିବା, ଲେଖିବା ଓ ଗଣିତାଦି ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ବିଷୟରେ ଧର୍ମ ଓ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ରର ଦାର୍ଶନିକ ସୂକ୍ଷ୍ମତାର ପ୍ରୟୋଜନ ପାଇଁ ବହୁ ପରିଚ୍ଛେଦ ପଢ଼ିରହିଛି । ଧାର୍ମିକ ଓ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନର ଏହି ପ୍ରତିପାଦନ ବିଷୟରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ନିରନ୍ତର ସ୍ମରଣ ରଖିବା ଉଚିତ ଯେ ଅନ୍ତମାନଙ୍କର ପ୍ରମୁଖ ସମ୍ପର୍କ ଏହି ଦାର୍ଶନିକ ସୂକ୍ଷ୍ମତା ସହିତ ନାହିଁ, ବରଂ ସେସବୁର ଶିକ୍ଷାଗତ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ସହିତ ବିଦ୍ୟମାନ । (୧)

ଶିକ୍ଷାକ୍ଷେତ୍ରରେ ଯେଉଁସବୁ ଅନୁବିଧାର ବାସ୍ତବ ପ୍ରମାଣ ବିଷୟରେ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସୂଚନା ଦିଆଗଲା ସେସବୁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ଓ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ସମ୍ଭବତଃ ଅତି ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ବିଷୟ ଏହି ଯେ ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷ ସର୍ବସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଧର୍ମଶିକ୍ଷା ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଭାବରେ ଦିଆଯାଏ ନାହିଁ । ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ଏକଥା ଜାଣନ୍ତି ଯେ ଧର୍ମ ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ବାଧ୍ୟତାମୂଳକ କିମ୍ବା ଇଚ୍ଛାଧୀନ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ବିଷୟରେ ଧର୍ମଶିକ୍ଷାର ସମର୍ଥକଗଣ ଏକମତ ହୋଇପାରିନାହାନ୍ତି ଓ ସେମାନଙ୍କର ମତଭେଦ ଦୂର କରିବାରେ ସେମାନେ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରିନାହାନ୍ତି, ଫଳରେ ଏହାକୁ ଗୁଡ଼ି ଦିଆଯାଇଅଛି । ଏହାକୁ ବାଦ୍‌ଦେବା ସତ୍ତ୍ୱେ ସର୍ବସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ସେହି ପ୍ରକାରର ନୈତିକ ଶିକ୍ଷା ବିଷୟରେ ଚିନ୍ତା କରାଯାଇଥାଏ । ଏହି ନୀତିଶିକ୍ଷା ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଭାବରେ ଦିଆନଗଲେ ସୁଦ୍ଧା ପରୋକ୍ଷ ଓ ଓ ଅପ୍ରାସଙ୍ଗିକ ଭାବେ ମଧ୍ୟ ସେସବୁର ଶିକ୍ଷା ଦେବାପାଇଁ ସର୍ବସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଅଧିକ ଧ୍ୟାନ ଦିଆଯାଏ । ଏହା ହେଲେ ସୁଦ୍ଧା ଧର୍ମଠାରୁ ପୃଥକ୍ କରି ନୀତିଶିକ୍ଷା

---

(୧) ପ୍ରତ୍ୟେକ ଧର୍ମମତର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଆଲୋଚନା କରିବା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ଏହାର କେତେକ ଆଲୋଚନା George A. Coe, A Social Theory of Religious Education (Charles Scribner's Sons, New York, 1917), Chaps 20-24; P. H. Lotz and L. W. Crawford, Studies in Religious Education (Abingdon Press, Nashville, Tenn., 1931), Chaps 20 22; William C. Bower, "The Church as Educator," Religious Education, 22 : 368 416, April, 1927; Lewis G. James, "Religious Instruction in State Schools : An Agnostic View," Educational Review, 4 117-128, September, 1892; and William W. Brickman, "Education for Eternal Existence : The Philosophy of Jewish Education, "School and Society, 57 ; 554-560, May, 1943 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ସନ୍ତୋଷଜନକ ଭାବରେ ହୋଇ ପାରିବ କି ନାହିଁ, ଏ ବିଷୟରେ ତୀବ୍ର ମତଭେଦ ଦେଖାଯାଏ । ଏହା ହୋଇ ପାରିବ ନାହିଁ ବୋଲି ଯେଉଁମାନେ ଚିନ୍ତା କରନ୍ତି ଓ ଯେଉଁମାନେ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ରର ବାହାରେ ଓ ପୃଥକ୍ ଭାବରେ ଧର୍ମ ଶିକ୍ଷା ଦେବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ସେମାନେ ପରିବାର, ଚର୍ଚ୍ଚ, ସଙ୍ଘେଇ ବା ସାମ୍ପ୍ରଦାୟିକ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଧର୍ମ ଓ ନୀତିଶିକ୍ଷା ଦେବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହୁଅନ୍ତି । ଏହି ପ୍ରକାର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଶ୍ରେଣୀର ଲୋକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ସୁଦ୍ଧା ଧର୍ମର ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସୁଚିନ୍ତିତ ମତଭେଦ ଥାଏ । ରାଜନୀତି ବିଜ୍ଞାନ ଓ ଅର୍ଥଶାସ୍ତ୍ରରେ ବିଭିନ୍ନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ପରି ଧର୍ମ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବିଭିନ୍ନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଥିବା ହେତୁ ଶିକ୍ଷାଳୟରେ ଏହାର ପ୍ରୟୋଗ ତଥା ଅଭ୍ୟାସ କ୍ଷେତ୍ରରେ ସ୍ପଷ୍ଟ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖାଯାଏ । କେତେକ ଲୋକ ଧର୍ମକୁ କୌଶଳ ମାନବିକତା ରୂପରେ ବିଚାର କରନ୍ତି, ଅଥଚ ଅନ୍ୟମାନେ ଏହାକୁ ଅଲୌକିକ ଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ଚାହାଁନ୍ତି । ଗୋଟିଏ ଶ୍ରେଣୀ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ନୈତିକ ହେବାକୁ ପ୍ରେରଣା ଦିଅନ୍ତି, କାରଣ ଏହାଦ୍ୱାରା ସନ୍ତୋଷଜନକ ସାମାଜିକ ସମାଯୋଜନ (adjustment) ସ୍ଥାପିତ ହୋଇପାରେ । ଅନ୍ୟ ଶ୍ରେଣୀଟି ପିଲାମାନଙ୍କୁ ନୈତିକ ଜୀବନଯାପନ କରିବାପାଇଁ ଆଦେଶ ଦିଅନ୍ତି । ଏହାର କାରଣ ହେଉଛି ଯେ ନୈତିକ ନିୟମ ପରମେଶ୍ୱରଙ୍କ ଇଚ୍ଛା ଅଟେ ଓ ମନୁଷ୍ୟ ସମାଜ ନିଷ୍ଠା ସହକାରେ ଏହାକୁ ପାଳନ କରିବା ଉଚିତ ।

ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷତା

ସମ୍ଭବତଃ ଧର୍ମ-ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସମସ୍ୟା ସ୍ପଷ୍ଟ ଭାବରେ ସ୍ଥିର ହୋଇଯିବ, ଯଦି ଏହାକୁ ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନ ବିରୁଦ୍ଧରେ ପ୍ରଦର୍ଶିତ କରାଯାଏ, ବରଂ ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନ ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷତାରେ ସୀମିତ ହୋଇ ରହିଥାଏ ଓ ଯେଉଁଥିରେ ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷତାକୁ ସର୍ବାନ୍ତଭୁକ୍ତ ଦୃଷ୍ଟିରେ ବିଚାର କରାଯାଏ ତାହା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଯଦି ପ୍ରଦର୍ଶିତ ହୁଏ । ଏହା ଅସ୍ୱୀକାର କରାଯାଇ ପାରିବ ନାହିଁ ଯେ ସର୍ବସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପାଠ୍ୟକ୍ରମରୁ ଧର୍ମକୁ ଲୋପ କରିଦେବା ଫଳରେ ଏକ ପ୍ରକାର ଉତ୍କଟ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷତାର ମନୋଭାବ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ ହୋଇଅଛି କିମ୍ବା ଏହା ସହିତ ମେଳ ଖାଇ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୋଇଅଛି । କେତେକ ଲୋକ ଧାର୍ମିକ ବନ୍ଧନସବୁକୁ ବିସ୍ମୃତ ହୋଇ ଧର୍ମ ପାଳନକୁ ଜୀବନରୁ କମାଇ ଦେଇଅଛନ୍ତି କିମ୍ବା ଆଦୌ ଧର୍ମପାଳନ କରୁନାହାନ୍ତି । ବାସ୍ତବିକ ସେମାନଙ୍କ ଧ୍ୟାନ, ଧର୍ମ ପ୍ରତି ଆକର୍ଷଣ କରାଗଲାବେଳେ ସେମାନେ ଜାଣି ବୁଝିକରି ଧର୍ମରୁ ଅଲଗା ହୋଇଯାଉଛନ୍ତି । ତାଙ୍କର ପିଲାମାନେ ଯେ ପୂର୍ଣ୍ଣତଃ ସମାଯୋଜିତ ଏହା ସେମାନେ ବିବେଚନା କରୁଛନ୍ତି, ଯେତେବେଳେ ସେମାନେ ଦେଖୁଅଛନ୍ତି ଯେ ସେମାନଙ୍କ ପିଲାମାନେ ସେମାନଙ୍କର ଦୈନନ୍ଦିନ ପୃଥିବୀର ମୁଖ୍ୟ ସାମାଜିକ ଓ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଦାବିକୁ ପୂରଣ କରିବାରେ ଶିକ୍ଷା କରିଅଛନ୍ତି ।

ଏହି ସଂସାର ପ୍ରତି ଆଗ୍ରହୀ ଧାର୍ମିକ ପରିବର୍ତ୍ତିତ ଋଷି ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷବାଦୀ ଏହାକୁ ମୁକ୍ତ କଣ୍ଠରେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଓ ନିର୍ଭୀକତା-ସହକାରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଧୀନ ହୁଅନ୍ତି ଯେ ତାଙ୍କର ସତତ ସମାଯୋଜନ ଏକ ଅନିଶ୍ଚିତ ଓ ଭୟଙ୍କର ଭବିଷ୍ୟତ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଯାହାହେଉ ଧାର୍ମିକ ପୁରୁଷ ପରି ସେ ନିଜର ସୁରକ୍ଷା ପାଇଁ ଉତ୍କଣ୍ଠିତ ହେଲେହେଁ ଅଲୌକିକର ପୂଜା ପାଇଁ ନୁହେଁ, କିମ୍ବା ଯାହାକୁ କୁସଂସ୍କାର ଶକ୍ତି ବୋଲି ଭୟଙ୍କର ଆଶଙ୍କା କରାଯାଏ ତା ପାଇଁ ନୁହେଁ, ବରଂ ପ୍ରାକୃତିକ ନିୟମର ପରିପାଳନ ଦୃଷ୍ଟିରେ ସେ ଏହାର ପ୍ରାପ୍ତି ପାଇଁ ପ୍ରବୃତ୍ତ ହୁଅନ୍ତି । ତର୍କ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଔପଚାରିକତାର ଅଭ୍ୟାସରେ ଅଭ୍ୟସ୍ତ କରି ନିଜ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ପାଳନ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ସେମାନଙ୍କୁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ବାଧରେ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି । ପୃଥିବୀର ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସାମାଜିକ ଓ ପ୍ରାକୃତିକ ବିଜ୍ଞାନ ଦ୍ୱାରା ଯାହା ପ୍ରକଟିତ ହୁଏ, ତାହା ଛଡ଼ା ପୃଥିବୀର ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଅନ୍ୟ ବିଷୟରେ ସେ ନିରୀଶ୍ୱରବାଦୀ ହୁଅନ୍ତି କିମ୍ବା ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ନିଜ ବିଚାରକୁ ଦୋଦୁଲ୍ୟମାନ ଅବସ୍ଥାରେ ରଖନ୍ତି । ଯଦି ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷବାଦୀର କୌଣସି ଧର୍ମ ଥାଏ, ତେବେ ଖୁବ୍ ସମ୍ଭବ ବୈଜ୍ଞାନିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସମୂହ ସେହି ଧର୍ମର ପୂର୍ବ-ସ୍ୱୀକୃତନାକୁ ଗଠନ କରିଥାଏ ଓ ବୈଜ୍ଞାନିକ ମାନେ ଏଥିରେ ଉଚ୍ଚ ପ୍ରାଚୀ ସ୍ୱରୂପ ହୋଇଥାନ୍ତି । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଯଦି ଗଣତନ୍ତ୍ର ସାଧାରଣ ଲୋକର ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରିବା ପାଇଁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅବସର ଦିଏ ତେବେ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷବାଦୀ ଧର୍ମ ଓ ମତ-ଶାସ୍ତ୍ର ଆବଶ୍ୟକ କରେ, ଯାହାକି ନିଜର ଭବିତବ୍ୟକୁ ମାର୍ଗ ଦର୍ଶନ ଦେବା ପାଇଁ ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରାକୃତିକ ଶକ୍ତି ସମୂହର ଆତ୍ମ ନିର୍ଭରତାକୁ ଅବଲମ୍ବନ କରେ (୩)

ନିରପେକ୍ଷବାଦୀ ନିଜର ବିଚାରକୁ ନିଜେ ବିଶ୍ୱର ପ୍ରାକୃତିକ ଶକ୍ତି ସମୂହ ମଧ୍ୟରେ ସୀମିତ ରଖନ୍ତି । ଏଥିଯୋଗୁଁ କୌଣସି ଲୋକ ଭୁଲବଶତଃ ବିଚାର କରିବା ଉଚିତ

(୩) Boyd H. Bode, "Religion and the Public Schools" School and Society, 67 . 225-229, March, 1948 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଏହି ବିଷୟର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ସମାଲୋଚନା ପାଇଁ S. Raymond, "The Principles of Pragmatism and the Teaching of Religion in the Public School" Catholic Educational Review, 47· 355 – 379, June, 1949 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଏହି ଏକାର Harvey Cox, "Secularization and the Secular Mentality . A New Challenge to Christian Education," Religious Education, 61 . 83-87, March April, 1966 ଦେଖନ୍ତୁ । ଏହି ପ୍ରସଙ୍ଗର ଅବଶିଷ୍ଟାଂଶରେ Cox ଙ୍କ ପ୍ରତିପାଦ୍ୟ ବିଚାରର ସମାଲୋଚନା କରାଯାଇ ଏକ ଆହ୍ୱାନ ଦିଆଯାଇଛି ।

ନୁହେଁ ଯେ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷବାଦୀ କାହିଁକି ବିଶ୍ୱାସ ଅନୁସାରେ ପାଠଶାଳା ସହିତ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ମୂଲ୍ୟର ସମ୍ପର୍କ ରଖିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଏହା ତ ଦୂରର କଥା । ବାସ୍ତବରେ ଯେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ରୂପେ ଏହି ବିଶ୍ୱାସରେ ଦୃଢ଼ ଆସ୍ଥା ରଖିଥାନ୍ତି ଯେ ପାଠଶାଳା ନିବିଡ଼ ଭାବରେ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ଅଟେ ଓ ପାଠଶାଳାର ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ରୂପ ରହିବା ଉଚିତ । ବୈଜ୍ଞାନିକ ପଦ୍ଧତି ପ୍ରତି ଶ୍ରଦ୍ଧା ଓ ଭାବାତ୍ମକ ଅନୁରକ୍ତି ଶିକ୍ଷା ଦେବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ସେ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ମୂଲ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ଏହାର ବନ୍ଧୁ ସ୍ୱରୂପ ନାଗରିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ପ୍ରତି ଆନୁଗତ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ଦେବାକୁ ଉଚ୍ଚସ୍ଥାନ ଦିଅନ୍ତି, କାରଣ ଏହାଦ୍ୱାରା ବିଦ୍ୟାଳୟର ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଦୈନନ୍ଦିନ ଜୀବନର ଉପଯୋଗୀ କାମଧନ୍ଦା ପ୍ରତି ମର୍ଯ୍ୟାଦା ଦିଆଯାଏ ଓ ମନୁଷ୍ୟ ଜାତିର ସାମାଜିକ ଭବିଷ୍ୟତର ଯେ ନିଷ୍ପାମକ ହୋଇ ପାରିବ, ଏଥିପାଇଁ ତା'ର ସାମର୍ଥ୍ୟରେ ଚରମ ବିଶ୍ୱାସ ସ୍ଥାପନ କରାଯାଏ । ବସ୍ତୁତଃ ସେ ଏହା ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ଯେ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ମୂଲ୍ୟର ଏ ପ୍ରକାର ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷବାଦୀ ଉପାଗମ (Approach) ବିଶେଷ ଭାବରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର ଦ୍ୱାରା ଯେଉଁ ସାମାଜିକ ମୂଲ୍ୟର ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଏ ତାହା ସହିତ ଏହା ସମାନ । ମାନବର ମୂଳଭୂତ ଗରିମା ଓ ମାନବ ସମାନତାର ପ୍ରତିନିଧିତ୍ୱ ଯଦି ଗଣତନ୍ତ୍ର କରେ ତେବେ ମନୁଷ୍ୟର ଜାତି, ଲିଙ୍ଗ, ସାଂସ୍କୃତିକ ଉଦ୍‌ଭବର ବିଚାର ନ କରି ଓ ଶାସିତର ଉନ୍ମୁକ୍ତ ସ୍ୱୀକୃତି ଦ୍ୱାରା ସରକାର ପାଇଁ ସମସ୍ତଙ୍କର ସାଂସ୍କୃତିକ ମୂଲ୍ୟ ଲାଭ କରିବା ପାଇଁ ସମାନ ପ୍ରବେଶ ରଖିବା ଉଚିତ । ଚର୍ଚ୍ଚଗୁଡ଼ିକରେ ସେମାନଙ୍କର ନିଜ ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ପର୍କରେ ମତୈକ୍ୟ ନ ଥାଏ, ସୁତରାଂ ସର୍ବସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟ, ଯାହାକି ଗଣତନ୍ତ୍ରର ପ୍ରମୁଖ ଶୈକ୍ଷିକ ସାଧନ—ସେଥିରେ ଯେଉଁ ସକଳ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ମୂଲ୍ୟ ଜନସାଧାରଣଙ୍କର ସମୀପରେ ପହଞ୍ଚା ଯାଇପାରେ ତାହା କେବଳ ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷ ହୋଇ ରହିପାରେ । (୪) ଏହା ଧର୍ମ ପକ୍ଷରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ହାନିକାରକ ନୁହେଁ, କାରଣ ଏହା କୁହାଯାଇ ଅଛି ଯେ ସର୍ବସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକ ବିଭିନ୍ନ ଜାତିର, ରାଷ୍ଟ୍ରର ତଥା ସଂପ୍ରଦାୟର ବାଳକମାନଙ୍କୁ ଏକତ୍ର କରିବାଦ୍ୱାରା ବହୁ ଭାବରେ ବିଶିଷ୍ଟ ଧାର୍ମିକ କାର୍ଯ୍ୟ କରୁଅଛନ୍ତି ଓ ଏକ ପ୍ରକାର ସାମାଜିକ ଏକତାର ଅଭିବୃଦ୍ଧି ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କର ଆତ୍ମୀକରଣ ସାଧନ କରୁଅଛନ୍ତି ଏବଂ ଏହାଦ୍ୱାରା ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକ ଆଧାର ଭୂମି ପ୍ରସ୍ତୁତ କରୁଛନ୍ତି, ଯାହା ଉପରେ ମାନବର ଚରମ ଭ୍ରାତୃତ୍ୱ ନିର୍ଭର କରି ରହିପାରେ । (୫)

---

(୪) ସର୍ବଧର୍ମର ସାଧାରଣ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ଉଲ୍ଲେଖ କରି ସେସବୁ ପାଇଁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଧର୍ମ ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ପ୍ରତିପାଦନ କରନ୍ତୁ—ଏଥିପାଇଁ William C. Trow, "A Valuistic Approach to Religious Education," Religious Education, 43 169—174, May-June, 1948 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଯଦି ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷ ସର୍ବସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଧାର୍ମିକ ଏକତା ସ୍ଥାପନ କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରତିଶ୍ରୁତି ରହିପାରେ ତେବେ ଏହା କିନ୍ତୁ ତାର ବହିର୍ଭୂତ ହୋଇ ନପଡ଼େ ଯେ ଶିକ୍ଷାର କେତେକ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ମଧ୍ୟ ରହିଛି (୭) । ଧର୍ମର ସୁଦୀର୍ଘ ଇତିହାସରେ ବହୁ ବିଷୟ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ନାମରେ ଘୋଷିତ ହୋଇଅଛି । ସମୟ ଆସିଛି, ଯେତେବେଳେ ଜାତି, ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟ ଓ ରାଷ୍ଟ୍ର ପ୍ରତ୍ୟେକଟିକୁ ପୂଜାର ବସ୍ତୁ ଭାବରେ ଉନ୍ନୀତ କରାଯାଇଅଛି । ଯେତେବେଳେ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି ଯଦି ଶିକ୍ଷାକୁ ଗୋଟିଏ ଧର୍ମରେ ପରିଣତ ନ କରେ ତେବେ ଏହା ଅପେକ୍ଷା ନିକୃଷ୍ଟ ଅନ୍ୟ କୌଣସି କୁକର୍ମ ହୋଇ ନ ପାରେ । ଏ ପ୍ରକାରର ଧର୍ମର ମୌଳିକ ନୀତି ହେଉଛି ସାମ୍ଭାବ୍ୟ ମାନବିକତାର ଉପଲବ୍ଧିରେ ବିଶ୍ୱାସ । ତେବେ ଯାଇଁ ଶିକ୍ଷା ମାନବିକତାର ପ୍ରତୀକ ହେବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଏହାର ଅଲବ୍ଧ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଶକ୍ତି ଓ ମୁକ୍ତିର ସାଧନର ପ୍ରତୀକ ହେବ । ତଥାପି ଏହି ପ୍ରକାର ଧର୍ମରେ ପୂର୍ବ କଥିତ ରାଜନୈତିକ ଧର୍ମର ତ୍ରୁଟି ରହିବ । ଏହା କେବଳ ଆଂଶିକ ହେବ, ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣର ନାମରେ ଅଂଶକୁ ପୂଜା କରିବା ପରି ଏହା ହେବ । ଯାହା ସାଧାରଣତଃ କରାଯାଏ, ଯଦି ଦୃଷ୍ଟି କୋଣର ଅନ୍ତର୍ଦେଶ ସୂଚନା ବୋଲି ଧର୍ମକୁ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ ତେବେ ଏହାର ଧାର୍ମିକ ପ୍ରଯନ୍ତୁର ଦିଗଭ୍ରଷ୍ଟ ହୋଇଯିବ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଏ ପ୍ରକାରର ଧର୍ମର ଗୋଟିଏ ପ୍ରକୃଷ୍ଟ ଲାଭ ରହିଛି ବୋଲି ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ ଦାବୀ କରାଯାଇପାରିବ । ଏହା ବିଜ୍ଞାନର ବିରୋଧ କରିବ ନାହିଁ । ବିପରୀତ ପକ୍ଷରେ, ଏହା ବରଂ ବିଜ୍ଞାନ ଆଧାରିତ ହେବ । ବାସ୍ତବରେ ବିଜ୍ଞାନର ସ୍ଫୂର୍ତ୍ତିପ୍ରଦାୟକ ଜୀବନଶକ୍ତି ବିନା ଏହି ପ୍ରକାରର ଧର୍ମ ଶିକ୍ଷା ବିଜ୍ଞାନର ଧର୍ମମତ ଓ ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରଶାସନର କର୍ମକାଣ୍ଡରେ ପରିଣତ ହୋଇଯିବାର ବିପଦ ରହିଛି । ମନୁଷ୍ୟର ପୂର୍ବକୃତ ଅସଂଖ୍ୟ ତ୍ରୁଟି ଓ ନିରାଶାଜନକ ଅବିଶ୍ୱାସ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଯେ କୌଣସି କ୍ଷେତ୍ରରେ ମନୁଷ୍ୟକୁ ଏଥିରୁ ଏହି ଉତ୍ସାହର ପ୍ରେରଣା ମିଳେ ଯେ ସେ ଅନ୍ୟ କିଛି ନକରି ପାରିଲେ ହେଁ ଶିକ୍ଷାରେ ଧର୍ମପରି ଶ୍ରଦ୍ଧାର ବିଶ୍ୱାସ ରଖିବେ ।

ମାନବବାଦୀ ଧର୍ମ-ଶିକ୍ଷା

ଅନେକ ଶିକ୍ଷକ ଯଦ୍ୟପି ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷବାଦୀ ବା ଶିକ୍ଷାର ଅଧାର୍ମିକ ଶାଖାର ଦର୍ଶନଦ୍ୱାରା ଗଭୀର ଭାବରେ ପ୍ରଭାବିତ ହୁଅନ୍ତି, ତଥାପି ସେମାନେ ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷତାକୁ ଜୀବନ ଦର୍ଶନରେ ପରିଣତ କରିବାକୁ ଅନିଚ୍ଛୁକ ହୁଅନ୍ତି, କିମ୍ବା ଏଠାରେ ଯାହା ଏକାନ୍ତ ବିସ୍ମୟ, ସେମାନେ ଏହାକୁ ଧର୍ମଶିକ୍ଷାର ଦର୍ଶନ ରୂପେ ପରିଗଣିତ କରିବାକୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅନିଚ୍ଛୁକ ହୁଅନ୍ତି । ସେମାନେ ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷାରେ ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷବାଦୀ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଗ୍ରହଣକରି ବହୁଦୂର ଆଗେଇ ଯାଆନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ସେଠାରେ ସ୍ଥଗିତ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ ଓ ଏହା ସେମାନେ କରନ୍ତି ନାହିଁ ଯେ ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷତା ହିଁ ସମସ୍ତ ଅର୍ଥାତ୍ ତାହାହିଁ ସମସ୍ତ

ବିଷୟ । ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଧାର୍ମିକ ଶିକ୍ଷା ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ଆଧାରିତ ହୁଏ, କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ଧନାତ୍ମକ ରୂପରେ ଆଉ କିଛି ଅଧିକ ମିଶାଇ ଦିଅନ୍ତି । ବିଜ୍ଞାନ ସାହାଯ୍ୟରେ ସେମାନେ ଏହାର ଯଥାଯଥ ମୂଲ୍ୟାୟନ କରନ୍ତି । ପୁଣି ସେମାନେ ଜାଣନ୍ତି ଯେ ରାକ୍ଷସ, ଡାହାଣୀ, ଯାଦୁଗିରି ଦ୍ୱାରା ଏହା ହୁଏ ନାହିଁ, ତଥାପି ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ଦେଖିପାରନ୍ତି ଯେ ବୈଜ୍ଞାନିକ ପ୍ରଗତି ପୃଥିବୀକୁ ଅଧିକତର ରହସ୍ୟାତ୍ମକ କରି ପକାଇଛି । ଜୀବନର 'କାହିଁକି' ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସର୍ବଶ୍ରେଷ୍ଠ ରହସ୍ୟାତ୍ମକ ପ୍ରଶ୍ନ ହୋଇ ରହିଅଛି ପରିଣାମତଃ ସେମାନେ ଜୀବନ ଓ ଶିକ୍ଷାର ଅର୍ଥ ବିଷୟରେ ପରିକଳ୍ପନା କରିବାକୁ ବିରତ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ, ଯାହାକି ପୂରାପୂରି ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ବ୍ୟାଖ୍ୟାର ବାହାରେ ରହିଅଛି ।

ବହୁ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷତା ବାହାରେ ଏହି ଯୋଗାତ୍ମକ ମୂଲ୍ୟ (plus values) ର ଅନୁସନ୍ଧାନ, ପରମେଶ୍ୱରଙ୍କ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ କୌଣସି ଏକ ଅବଧାରଣା ଉପରେ କେନ୍ଦ୍ରିତ ହୋଇ ରହିଅଛି । ଏହି ଅନୁସନ୍ଧାନର ଅଧିକ ମାର୍ଗ-ଦର୍ଶନ ପାଇଁ ଚେଷ୍ଟା କରାଗଲେ ତୁରନ୍ତ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ, ଈଶ୍ୱର କି'ଣ ମାନବୀୟ ଅନୁଭବର ବାହାରେ ଅଛନ୍ତି ? ସେ କି'ଣ ଅନୁଭବାତୀତ ? ଈଶ୍ୱର କି'ଣ ମାନବୀୟ ଅନୁଭବର ଅନ୍ତର୍ଗତ ହୋଇପାରିବେ ? ସେ କି'ଣ ସାରା ବିଶ୍ୱରେ ବ୍ୟାପକ ? ଏହି ଉଭୟ ପନ୍ଥାରେ ନାନା ଅସୁବିଧା ଜଡ଼ିତ ହୋଇଥିବାର ଜଣାଯାଏ । ଯଦି ଈଶ୍ୱର ଅନୁଭବାତୀତ, ତେବେ ପିଲାମାନେ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କେଉଁ ପ୍ରକାରରେ ଶିକ୍ଷା ଲାଭ କରିପାରିବେ ? ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ପ୍ରାର୍ଥନା ଓ ପୂଜା ମାଧ୍ୟମରେ ସେମାନେ କିଅଣ ତାଙ୍କ ସହିତ ସଂଯୋଗ ସ୍ଥାପନ କରିପାରିବେ ଓ ତାଙ୍କ ସାହଚର୍ଯ୍ୟ ଲାଭ କରିପାରିବେ ? ଯଦି ଈଶ୍ୱର ମାନବୀୟ ଅନୁଭବରେ ବ୍ୟାପକ ହୋଇ ରହିଅଛନ୍ତି ତେବେ ଧର୍ମଶିକ୍ଷାକୁ କିପରି ନୈତିକ ଶିକ୍ଷାରୁ ବସ୍ତୁତଃ ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷ ଦୃଷ୍ଟି କୋଣରୁ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରାଯାଇ ପାରିବ ? (୭) ଉଭୟ ଅବସ୍ଥାରେ ଧାର୍ମିକ ଶିକ୍ଷାର ଧନାତ୍ମକ ମୂଲ୍ୟ, ସେହି ତଥ୍ୟରୁ ଅଧିକ ଓ ଅନ୍ୟ କୌଣସି ତଥ୍ୟରୁ ଉଦ୍‌ଭୂତ ହୋଇଅଛି, ଯାହା ଅନୁସାରେ ସପ୍ତାହର ଏକ ଦିନ ଅର୍ଥାତ୍ ରବିବାରରେ ଏହା ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଇ ପାରିବ ଓ ତାହା ଏକ ଅପୂର୍ବ ଗ୍ରନ୍ଥ ବାଇବେଲ ଉପରେ ଆଧାରିତ ହୋଇପାରିବ । (୮)

ମାନବବାଦୀ ଧାର୍ମିକ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ମାନବୀୟ ଅନୁଭବର ମାଧ୍ୟମରେ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ସମୀପସ୍ଥ ହେବାପାଇଁ ପ୍ରବୃତ୍ତ ହୁଅନ୍ତି । ଈଶ୍ୱରଙ୍କର ଜଣେ ଦୃଢ଼ ବିଶ୍ୱାସୀ ଭକ୍ତ ଭାବରେ ସେ ଈଶ୍ୱର ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଆପଣାର ଜ୍ଞାନ ଓ ଅବବୋଧକୁ ଈଶ୍ୱର ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ତାଙ୍କର ଅନୁଭୂତି ଦ୍ୱାରା ପରୀକ୍ଷା କରନ୍ତି । ପ୍ରଥମେ ପ୍ରଥମେ ମନୁଷ୍ୟ ନିକଟରେ ଈଶ୍ୱର ଆପଣାକୁ ଆପେ ପ୍ରକଟୀକରଣ କରିଥିଲେ, ଅର୍ଥାତ୍ ଅବତାର ଗ୍ରହଣ କରିବାର ଅନୁଭବ କ୍ରମେ ସଙ୍କୁଚିତ

ହୋଇଯାଇଥିଲା । ସେପରି ସ୍ଥଳରେ ମାନବବାଦୀ ଦୃଷ୍ଟି ବର୍ତ୍ତମାନ ଏହି ଅନୁଭବର କ୍ଷେତ୍ରକୁ ବିସ୍ତୃତ କରି ଦେଇଅଛି । ପ୍ରଥମେ ଈଶ୍ୱରଙ୍କୁ କେବଳ ରହସ୍ୟାତ୍ମକ ଦୃଷ୍ଟିରେ ପ୍ରାପ୍ତ କରି-ଯାଉଥିଲା ଓ ତାଙ୍କ ସମ୍ବନ୍ଧିତ ପବିତ୍ର ଗ୍ରନ୍ଥର ସ୍ୱାଧ୍ୟାୟ ଏକମାତ୍ର ସାଧନ ଥିଲା । ବର୍ତ୍ତମାନ ମାନବବାଦୀ ବିଜ୍ଞାନ (୯) ତଥା ସାମାଜିକ-ସମ୍ବନ୍ଧର (୧୦) ମାଧ୍ୟମରେ ତାଙ୍କ ପରିଚୟ ମିଳି ପାରୁଅଛି । ବାସ୍ତବରେ ସେ ବର୍ତ୍ତମାନ ଜ୍ଞାନର ନବୀନତର ସ୍ରୋତ ଓ ସାଧନ ସମୂହରେ ଏତେଦୂର ବିଶ୍ୱସ୍ତ ହୋଇଅଛି ଯେ ଧାର୍ମିକ ଶ୍ରଦ୍ଧା ଉପରେ ଆଧାରିତ କୌଣସି ଜ୍ଞାନ ପ୍ରତି ସେ ସଂଶୟୀ ହୋଇଯାଇଅଛି, (୧୧) ଯାହାକି ମାନବୀୟ ଅନୁଭବର ପରିମାଣରେ ବାହାରେ ରହିଛି । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଚର୍ଚ୍ଚକୁ ଗୋଟିଏ ଲୋକସମାଜ ଓ ଧର୍ମଶିକ୍ଷାକୁ ଏହି ସମାଜରେ ସକ୍ରିୟ ଭାବରେ ଭାଗ ନେବା ରୂପରେ ସେ ଗ୍ରହଣ କରିଅଛି । ଲୋକ ସମାଜରେ ମାନବ-ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ପ୍ରତି ଉଚ୍ଚ ଆଦର ବା ଶ୍ରଦ୍ଧା ରହିଥିବା କାରଣରୁ ସେ ସମାଜ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ—ଏଥିରେ ସେ ବିଶ୍ୱାସ କରୁଥିବା ହେତୁରୁ ସେ ମଧ୍ୟ ଭାବନ୍ତି ଯେ ଖ୍ରୀଷ୍ଟୀୟ ସମାଜକୁ ପରମ୍ପରାଗତ ରାଜତନ୍ତ୍ରାତ୍ମକ ରୂପରେ ବିଚାର କରିବା ଅପେକ୍ଷ ଆଧୁନିକ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଢଙ୍ଗରେ ଉଦୀୟମାନ ବଂଶଧର ଭାବିବାକୁ ଶିକ୍ଷା କରିବା ଉଚିତ । (୧୨) "ଆପଣଙ୍କ ରାଜ୍ୟ ବିକଶିତ ହେଉ, ଏହା ପ୍ରାର୍ଥନା କରିବାକୁ ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ଶିଖନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ସମକାଳୀନ ସାମାଜିକ ଅନୁଭବର ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟି ହେତୁ ସେମାନେ ଈଶ୍ୱରଙ୍କୁ ତପୋମୟ ଅଦୃଶ୍ୟ ରାଜା ରୂପରେ ବିଚାର କରିବା ଅପେକ୍ଷା ତାଙ୍କୁ ଦୟାଳୁ ପିତା ଓ ସ୍ନେହୀ ମାର୍ଗନିର୍ଦ୍ଦେଶକ ଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରିବା ଦିଗରେ ଅଗ୍ରସର ହେବେ ।

ମାନବବାଦୀଙ୍କର ଈଶ୍ୱର ଓ ଧର୍ମ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଅବଧାରଣାର ଶିକ୍ଷାଗତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଖୋଜିବା ଦୂରର କଥା ନୁହେ । ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଧର୍ମ-ଶିକ୍ଷାର ସାମାଜିକ ତଥ୍ୟରେ ମାନବବାଦୀ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି । ଈଶ୍ୱରଙ୍କୁ ପ୍ରେମ କରିବା ଓ ନିଜ ପ୍ରତିବେଶୀଙ୍କୁ ପ୍ରେମ କରିବା—ଏହି ଦୁଇ ମହାନ୍ ପ୍ରଭୁ-ଆଜ୍ଞାକୁ ପାଳନ କରିବାକୁ ଶିଖିବା ଏକକଥା ଅଟେ । ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଭାବରେ ଯେତେଦୂର ନୁହେଁ, ବରଂ ପ୍ରସଙ୍ଗକ୍ରମେ ଗୋଟିଏ ସାମାଜିକ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଏହି ଉଭୟ କଥା ଶିକ୍ଷା କରାଯାଏ (୧୩) । ଧର୍ମର ଏହି ଦୁଇ ମହାନ୍ ଆଦେଶକୁ ଶିକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ମାନବଧର୍ମୀ ଧର୍ମୋପଦେଶ ଦେବା ଅପେକ୍ଷା ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବା ଉଚିତ୍ । ଅଧିକନ୍ତୁ ଦୈବୀସ୍ଫୂର୍ତ୍ତି ପ୍ରେରଣା ଅପେକ୍ଷା ମାନବିକ ଅଭିକ୍ରମ ଉପରେ ଅଧିକ ନିର୍ଭର କରେ ।

ଶିକ୍ଷାରେ ମାନବିକ ଅଭିକ୍ରମ ଓ ମାନବୀୟ ଅନୁଭବ ଉପରେ ଆଶ୍ରୟ କରାଯାଏ, ଓ ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ଉଦ୍ୟମ ଉପରେ ଯେଉଁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରାଯାଏ, ଏହା ତାହା ସହିତ ମେଳଖାଏ । ପରନ୍ତୁ ଏହି ବିଷୟ ଅତ୍ୟନ୍ତ ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଯେ ମାନବବାଦୀର ଅନୁଭବ ଉପରେ ନିର୍ଭରତା ଶିକ୍ଷା-ପଦ୍ଧତିର ଉନ୍ନତ

ପ୍ରଣାଳୀ ଭାବରେ ଏହାର ଉପଯୋଗିତା ସନ୍ଦେହାତୀତ । ବାସ୍ତବରେ ଅନୁଭବ ଉପରେ ଆଧାରିତ ନିର୍ଭରତା ଧର୍ମ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଆଲୋଚନାରେ ସାହାଯ୍ୟ କରେ । ପିଲାମାନେ ଅନୁଭୂତି ଦ୍ୱାରା ଈଶ୍ୱରଙ୍କୁ ଯେ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି, କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ବରଂ ସେମାନେ ନିରନ୍ତର ଏହି ପରିଣ ମକୁ ଧ୍ୟାନରେ ରଖି ଈଶ୍ୱର ଓ ଧର୍ମ ବିଷୟରେ ନିଜ ବିଶ୍ୱାସକୁ ପୁନଃନିର୍ମାଣ କରନ୍ତି । ଅନ୍ୟ କଥାରେ କହିବାକୁ ଗଲେ ଧର୍ମ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅଧ୍ୟାପନା ଓ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବା ଏକ ସଙ୍କର୍ଷାତ୍ମକ ଅନୁଭବ ଅଟେ । (୧୮)

ମାନବୀୟ ଅନୁଭବ ଉପରେ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବିଶ୍ୱାସ ରଖିବା ଦ୍ୱାରା ଏହା ପ୍ରକଟିତ ହୁଏ ଯେ ମାନବବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କର ଧାର୍ମିକ ଓ ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷ ସତ୍ୟର ପରୀକ୍ଷାରେ ଅତ୍ୟଳ୍ପ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଥାଏ । ବାସ୍ତବରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଧାର୍ମିକ ଓ ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷ ସତ୍ୟ ଅନୁସାରୀ ବିଭାଜନ—ଏକ ମହାନ୍ ବିପତ୍ତି ଅଟେ, କାରଣ ଏହା ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀର ଧ୍ୟାନ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷବାଦୀ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଧାର୍ମିକ ସ୍ୱରୂପରୁ ବିକର୍ଷିତ ହୋଇଥାଏ । ଏହି ବିଷୟର ଅବଧାରଣା ଯଥାଯଥ ଭାବରେ କରାଗଲେ ଜଣା ପଡ଼ିବ ଯେ ସମସ୍ତ ଶିକ୍ଷାରେ ଧାର୍ମିକ ଗାମ୍ଭୀର୍ଯ୍ୟ ଓ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ରହିଛି । ପୁନଶ୍ଚ ଯଦି ଧର୍ମ ନିଜ ମଧ୍ୟରେ ସମସ୍ତଙ୍କୁ ସମ୍ମିଳିତ କରି ନ ପାରେ ଓ ସର୍ବଶକ୍ତିମାନ ଭାବନାକୁ ମନରେ ସ୍ଥାନ ଦେଇ ପାରେନାହିଁ ତେବେ ଏହା କିଛି ନୁହେଁ । ଏଥିରୁ ଏହି ସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଯେ ଧାର୍ମିକ ଶିକ୍ଷା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅର୍ଥରେ ଦେଖିଲେ କେବଳ ଏକମାତ୍ର ଶିକ୍ଷା ଅଟେ । ଏଣୁ ମାନବବାଦୀ ଧାର୍ମିକ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ଦାବି କରନ୍ତି ଯେ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ଶିଶୁର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣତା ଓ ଅଧିଗମର ସମଗ୍ରତା ଉପରେ ଆଧାରିତ । ଏହା ଯଦିଓ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଧାର୍ମିକତା ଦ୍ୱାରା ଆକ୍ରାନ୍ତ ନୁହେଁ, ତଥାପି ତାର ଧାର୍ମିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ରହିଛି ।

ଏ ବିଷୟରେ ସମ୍ଭବତଃ ଯେଉଁ ପ୍ରଶ୍ନଟିକୁ ଦବାଇ ଦିଆ ଯାଇଥିଲା ତାହା ପ୍ରକଟିତ ହୁଏ । ମାନବବାଦୀର ମନୁଷ୍ୟ ଓ ତାହାର ଅନୁଭବ ଉପରେ ଯେଉଁ ବିଶ୍ୱାସ ଥାଏ ତାହା କ'ଣ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ କି ? ମାନବବାଦୀ ମନୁଷ୍ୟ ଉପରେ ଶିକ୍ଷା ଯେଉଁ ଭାର ଲଦି ଦିଏ ତାହା ବହନ କରିବା ପାଇଁ ମାନବ ସ୍ୱଭାବ କ'ଣ ପୁଷ୍ଟ ଓ ବଳଶାଳୀ କି ? ମନୁଷ୍ୟ ପକ୍ଷରେ କଳ୍ପନା କରିବା ଯେ ଈଶ୍ୱର ହେଉଛନ୍ତି ସେହି, ଯାହାଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ସଜନାତ୍ମକ ରୂପରେ ଶିକ୍ଷା କରିପାରନ୍ତି; ଏହା କ'ଣ ନମ୍ରତାର ଅନଭିହିତ ଅହଙ୍କାର ଓ ଅଜ୍ଞାନର ଅଭାବ ନୁହେଁ କି ? ସେ ହେଉଛନ୍ତି ଈଶ୍ୱର ଯେ ସମସ୍ତଙ୍କୁ ସୃଷ୍ଟି କରିଛନ୍ତି ଓ ଯେମାନେ ନିଜକୁ ନିଜେ ସୃଷ୍ଟି କରି ନାହାନ୍ତି । ଏହା କ'ଣ ଭୁଲିବା ଈଶ୍ୱରଙ୍କଠାରେ ମନୁଷ୍ୟତାରୋପ

(୧୮) ଦ୍ୱାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଆଲୋଚିତ ବିଷୟ ସଙ୍ଗେ ତୁଳନୀୟ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ Martin Buber, Between Man and Man (Routledge & Kegan Paul, Ltd., London, 1947), Chap. 3. ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଯୋଗୁଁ ନୁହେଁ କି ? ଏହି ସମସ୍ତ ପ୍ରଶ୍ନର ମାତ୍ର ଗୋଟିଏ ଉତ୍ତର ମାନବବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ଦିଅନ୍ତି ଓ ତାହା ହେଉଛି, ଧର୍ମ ପ୍ରତି ତାଙ୍କର କେବଳ ଗୋଟିଏ ମାତ୍ର ଉପାଗମ ରହିଛି ଓ ତାହା ମାନବୀୟ ଅନୁଭବ ମାଧ୍ୟମରେ ଲବ୍ଧ ହୋଇଥାଏ । ଯେପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ମାନବୀୟ ଅନୁଭବ ଅପେକ୍ଷା ଆଉ କିଛି ଅଧିକ ନିର୍ଭରଶୀଳ ହୋଇନଥାଏ ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଧାର୍ମିକ ଶିକ୍ଷାର ମୂଲ୍ୟହ୍ରାସ କରିବା ବା ତାକୁ ପରିତ୍ୟାଗ କରିବା ମୂର୍ଖତା ହେବ ।

ଶିକ୍ଷାର ଅଧ୍ୟାତ୍ମବିଜ୍ଞାନ

(Theology of Education)

ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷତା ବାହାରେ ମାନବବାଦୀ ଧର୍ମଶିକ୍ଷା ଏକ ପଦକ୍ଷେପ ଅଟେ, କିନ୍ତୁ ଏହା ହେଲେ ସୁଦ୍ଧା ଧର୍ମ ଯୋଗୁଁ ଶିକ୍ଷାରେ ଯାହା ଯଥାର୍ଥରେ ଆଶା କରିଯାଏ ବୋଲି ଅନେକ ଲୋକ ଭାବନ୍ତି ଏହା ତାହାଠାରୁ କମିଯାଏ । ସେମାନେ ଆଶଙ୍କା କରନ୍ତି ଯେ ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷବାଦର ଆଗକୁ ଆହୁରି ଆଗେଇ ଯିବାପାଇଁ ମାନବତାବାଦର ବିଫଳତା ଯଦି କୌଣସି କାରଣରୁ ହୋଇଥାଏ, ତାହା ହେଉଛି ଯେ ମାନବବାଦ, ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ-ବାଦର ବୀଜାଣୁ ଦ୍ୱାରା ସଂକ୍ରାନ୍ତ ହୋଇଅଛି । ମାନବୀୟ ଅନୁଭବ ଉପରେ ମାନବବାଦର ନିର୍ଭରତା ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ଏବଂ ଧାର୍ମିକ ସତ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖାଇବାରେ ଅନିଚ୍ଛା ଉକ୍ତ ଆଶଙ୍କାର ସମର୍ଥନ କରେ । ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ଧର୍ମର କୌଣସି ଅର୍ଥ ନାହିଁ, ଯଦି ଏହାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଅର୍ଥାତ ଈଶ୍ୱର ମାନବୀୟ ଅନୁଭବାତୀତ ନ ହୁଅନ୍ତି । ଧର୍ମଶିକ୍ଷା ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ପ୍ରର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ହୁଏ ନାହିଁ. ଯଦି ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ବାହାରେ ଶିକ୍ଷାର ଆଧ୍ୟାତ୍ମବିଜ୍ଞାନ ନ ଥାଏ (୧୫) । ସେମାନେ ଇହୁଦୀ ଖ୍ରୀଷ୍ଟୀୟ ପରମ୍ପରାର ଐତିହାସିକ ପାପ ସ୍ୱୀକୃତିରୁ ଆରମ୍ଭ କରନ୍ତୁ ବା ନାହିଁ. କିମ୍ବା ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଭାବରେ କଳ୍ପନା କରିବା ବିଷୟରେ ନିଜକୁ ନିଜେ ଲଗି ପଡ଼ନ୍ତୁ ବା ନାହିଁ, ସେମାନଙ୍କର ଧର୍ମଜ୍ଞାନ ଅଲୌକିକ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଈଶ୍ୱରଙ୍କୁ ଆଶ୍ରୟ କରିଥିଲି ଓ ଏହି ଈଶ୍ୱର, ବିଶ୍ୱର ଯେ କେବଳ ରଚୟିତା ଏବଂ ପାଳକ ତାହା ନୁହଁନ୍ତି, ସେ ମଧ୍ୟ ଏହାର ଚରମ ନିୟାମକ ।

ବିଶ୍ୱର ରଚୟିତା ଭାବରେ ଈଶ୍ୱର ସ୍ୱଭାବତଃ ମନୁଷ୍ୟ ଜାତିର ପିତା ଅଟନ୍ତି । ଏ ପ୍ରକାରର ବିଶାଳ ବଂଶ ପରମ୍ପରା ଥିବା କାରଣରୁ ମନୁଷ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ଏହା ଉଚିତ ହେଉଛି ଯେ ସେ ଆପଣାର ନିର୍ମାତା ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ନିକଟରେ ନିଜକୁ ନମ୍ରତା ସହକାରେ ଓ ନିଜକୁ କ୍ଷୁଦ୍ର ବିବେଚନା କରି ତାଙ୍କର ଅନୁଜ୍ଞା ପରିପାଳନ କରିବେ । ଯଦି ସେ ଏହା କରନ୍ତି ତେବେ ସେ ସମ୍ଭବତଃ ଧାର୍ମିକ ସତ୍ୟର ରହସ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ପ୍ରବେଶ କରିବା ପାଇଁ ମାନବୀୟ ଅନୁଭବର ଶକ୍ତି ରୂପରେ ଅତ୍ୟଧିକ ବିଶ୍ୱାସ ରଖିବା ପାଇଁ କୃତନ୍ତ ପ୍ରଣୋଦିତ ହେବେ । କେବଳ ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରାକୃତିକ ବୁଦ୍ଧି-ବୈଭବ ନେଇ ଜନ୍ମଗ୍ରହଣ କରିଅଛି, ଅବବୋଧର ଏହି ପ୍ରକାରର ସଂଯୁକ୍ତ ବୁଦ୍ଧି-ବୈଭବର ଲୋପଦ୍ୱାରା ଏ ସବୁ ଦୁର୍ବଳ ହୋଇଅଛି, ଯେପରିକି

ଆଦାନ୍ ବୃଦ୍ଧି ବୈଭବ ପାଇଥିଲା ଓ ପୁନଶ୍ଚ ଅବକ୍ଷୟ ହେତୁରୁ ଏହାକୁ ହରାଇ ବସିଲା । ଧର୍ମ-ଶିକ୍ଷାରେ ମନୁଷ୍ୟର ଦୈବୀ ସହାୟତା ଓ ନିର୍ଦ୍ଦେଶନାର ଏକମାତ୍ର ଆବଶ୍ୟକତା ରହିଛି (୧୭) । ଈଶ୍ୱର ହେଉଛନ୍ତି ମାନବ ସମାଜର ମୁକ୍ତିଦାତା ଓ ସ୍ରଷ୍ଟା—ଏ ପ୍ରକାର ଘୋଷଣା ବିନା ଶିକ୍ଷାରେ ମନୁଷ୍ୟର ଦୁର୍ଦ୍ଦଶା କେବେହେଁ ଭଲ ହୋଇ ନ ପାରେ । ଏହି ତଥ୍ୟକୁ ଭୁଲିଗଲେ ଓ ମନୁଷ୍ୟ ନିଜେ ନିଜର ମାନସିକ ଅନୁଭବ ଦ୍ୱାରା ଧର୍ମର ସେ ଦୈବୀ ଅନ୍ତର୍ବସ୍ତୁକୁ ପ୍ରାପ୍ତ କରିପାରେ—ଏହି ବିଶ୍ୱାସ ଏକ ଛଳନା ମାତ୍ର ହେବ, ଯେଉଁଥିରୁ ତାକୁ ଏକ ମିଥ୍ୟା ଓ ଭ୍ରାନ୍ତ ଶିକ୍ଷା, ବୈଜ୍ଞାନିକ ପ୍ରକୃତିବାଦ ଆଡ଼କୁ ନେଇଯିବ । (୧୭)

ଏହି କାରଣରୁ ଶିକ୍ଷା ବିଷୟରେ ଅଧ୍ୟାତ୍ମବିଜ୍ଞାନୀ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ମନୁଷ୍ୟର ପରିକଳ୍ପନା ନ କରି ମନୁଷ୍ୟ ବିଷୟରେ ଦୈବୀ ବିଶ୍ୱାସରୁ ଆରମ୍ଭ କରନ୍ତି । ଏହାର ଅର୍ଥ କ'ଣ ହୋଇପାରେ, ଏହାର ବିଶ୍ୱାସ କରିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା-ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ନିଆଯାଉ, ଯାହାକୁ ଅବଲମ୍ବନକରି ମାନବକୁ ନିଜର ଆତ୍ମା ଅନୁସାରେ ବୃଦ୍ଧି ଲାଭ କରିବା ଓ ବିକାଶ କରିବା ଉଚିତ । (୧୮) ଏଠାରେ ପ୍ରଶ୍ନ ହୁଏ, ମନୁଷ୍ୟର ଆତ୍ମାର ନିୟମ କ'ଣ ଓ ଏହା ଆମ୍ଭେମାନେ କିପରି ଜାଣୁ ? ଆମ୍ଭେମାନେ କ'ଣ ସ୍ଥିର କରି ପାରିବା କି ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତିର ପ୍ରକୃତି କ'ଣ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ନିଜର ସ୍ୱରୂପ ବିଷୟରେ ସେ ଚିନ୍ତାକରିପାରେ ? ମନୁଷ୍ୟ ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କର ପରିକଳ୍ପନା ବା ଅନୁମାନ ମନୁଷ୍ୟର ବାହାରୁ ଅର୍ଥାତ୍ ସ୍ୱୟଂ ଈଶ୍ୱରଙ୍କଠାରୁ ମିଳିପାରିବ କି ? ଅଧ୍ୟାତ୍ମବିଜ୍ଞାନୀଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ସେ ହେଉଛନ୍ତି ବାସ୍ତବରେ ଈଶ୍ୱର, ଯେ କି ସ୍ୱୟଂ ଜ୍ୟୋତି ଓ ସେ ଏତେ ଜ୍ୟୋତିର୍ମୟ ଯେ ତାଙ୍କୁ ଦେଖି ହୁଏ ନାହିଁ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସେ ହେଉଛନ୍ତି ଜ୍ୟୋତି,ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଅନ୍ୟ ସମସ୍ତ ଦୃଶ୍ୟମାନ । ଏଥି ଯୋଗୁଁ ପିଲାମାନଙ୍କର ପ୍ରାକୃତିକ ଯୁକ୍ତି ଶକ୍ତିକୁ ଦୈବ ପ୍ରକାଶ ଦ୍ୱାରା ସମୃଦ୍ଧ କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଏହି ପ୍ରକାରର ପ୍ରକାଶମାନ ତଥା ପ୍ରଶଂସାର୍ହ ସତ୍ୟ; ଯଥା: ଦୈବୀ ପ୍ରକାଶ ବିଷୟରେ ଆଲୋଚନା କରିବାକୁ ଗଲେ କୌଣସି ଅଭ୍ରାନ୍ତ ଚର୍ଚ୍ଚ ଯଦି ଦାବି କରନ୍ତି ଯେ ସେ ହେଉଛନ୍ତି, ଶିକ୍ଷାର ମୁଖ୍ୟ ପ୍ରଯୋଜକ ଏଥିରେ ବର୍ଣ୍ଣିତ ହେବାର ନୁହେଁ । (୧୯) ଏ ପ୍ରକାର ଅଭ୍ରାନ୍ତ ପୃଷ୍ଠପୋଷକତା ଦ୍ୱାରା ସମର୍ଥିତହେଲେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପ୍ରଣାଳୀ ନିଶ୍ଚୟ ସୁଦୃଢ଼ ଓ ପକ୍ତିବାନ୍ ହୋଇପାରେ ।

ପ୍ରକଟିତ ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧିତ ହୋଇଥିବାରୁ ସେ ସବୁ ଯେ ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷ ସତ୍ୟର ସ୍ଥାନ ଅଧିକାର କରିବ ଏହା କହିବାର ଅଭିପ୍ରାୟ ନାହିଁ । ଏହା ନିର୍ଶ୍ଚିତ ଯେ ଧର୍ମ-

---

(୧୮) ଶିକ୍ଷାର ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସମ୍ପର୍କରେ ସବିଶେଷ ଆଲୋଚନା ପଞ୍ଚମ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ଶିକ୍ଷାର ଚରମ ଲକ୍ଷ୍ୟ" ରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୧୯) ଏହି ବିଷୟର ସବିଶେଷ ଆଲୋଚନା ୪ର୍ଥ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଖ୍ରୀଷ୍ଟ ଓ ଚର୍ଚ୍ଚ ଶୀର୍ଷକରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ନିରପେକ୍ଷ ସତ୍ୟଠାରୁ ପବିତ୍ର ସତ୍ୟ ପୃଥକ୍ ଅଟେ, କିନ୍ତୁ ଉଭୟଙ୍କୁ ଏକ ସଙ୍ଗରେ ଗୋଟିଏ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବାର କଥା । ତଥାପି ବର୍ଣ୍ଣିତ ହେବାର ବିଷୟ ଏହି ଯେ ଶ୍ରେଣୀ କୋଠରୀର ପାର୍ଥିବ ପରିବେଶ ମଧ୍ୟରେ ଐଶ୍ୱରିକ ସୁଖ ଆଦି ଅଲୌକିକ ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କିପରି ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ । ଏଥିପାଇଁ ବହୁବିଧ ସୁବିସ୍ତୃତ ପାର୍ଥିବ ପନ୍ଥା ସମ୍ଭବ । ଶିକ୍ଷକ ପ୍ରକଟିତ ସତ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ କହିଦେଇ ପାରନ୍ତି । ତାର ଆଚରଣର ପ୍ରେରଣାଦାୟକ ଭାବରେ ସେଗୁଡ଼ିକୁ ପିଲାମାନଙ୍କ ସମ୍ମୁଖରେ ଉପସ୍ଥାପନ କରିପାରନ୍ତି । ସେ ସବୁର ପ୍ରାପ୍ତି ପାଇଁ ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବୁଝାଇଦେଇ ପାରନ୍ତି ଓ ପରିଶେଷରେ ନିଜ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଦ୍ୱାରା ଦେଖାଇଦେଇ ପାରନ୍ତି, ସେମାନେ ଏହାର ଭଜନ କିପରି ହେବେ, ଏହା ଅବଶ୍ୟ ସର୍ବଶେଷ ପନ୍ଥା ନୁହେଁ ।

ଧର୍ମ ବିଷୟରେ ମାନବବାଦୀର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକବାଦୀର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ହୋଇପାରେ, ଯଦ୍ୱାରା ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ଯାହା ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବିଚାର କରାଯାଇ ନାହିଁ, ସେ ସବୁର ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ଶିକ୍ଷାରେ ପ୍ରବର୍ତ୍ତନ କରାଯାଇ ପାରେ । ସବିଶେଷ ଭାବରେ ଏହିସବୁ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ବା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମକୁ ଅନୁସରଣ କରିବା ପୂର୍ବରୁ ଏହା ଉଚିତ ହେବ ଯେ ଆମେ କିଛି ସମୟ ପାଇଁ ଧାର୍ମିକ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରତି ଅଧ୍ୟାତ୍ମିକବାଦୀ ଓ ପ୍ରାଣୀମାନବବାଦୀ ଉପାଗମ ମଧ୍ୟରେ ତୁଳନା କରିପାରିବା । ଏହା ପ୍ରତୀତ ହୁଏ ଯେ ଅଧ୍ୟାତ୍ମିକବାଦୀର ଉପାଗମ ରାଜନୈତିକ ଉପମା ଉପରେ ଆଧାରିତ । ଅଥଚ ମାନବବାଦୀ ଉପାଗମ ଜୀବ-ବିଜ୍ଞାନର ଉପମା ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ । (୨୦) ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଉପମାରେ ପରମେଶ୍ୱରଙ୍କର ସାର୍ବଭୌମତା ପ୍ରକାଶ ପାଏ, ଅଥଚ ପରବର୍ତ୍ତୀ ଉପମାରେ ପ୍ରାଣୀମାନଙ୍କର ଅଭିବୃଦ୍ଧି ଓ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଘାତ-ପ୍ରତିଘାତ ପ୍ରକାଶ ପାଇଥାଏ । ଯଦି ପରମେଶ୍ୱର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସାର୍ବଭୌମ ଓ ମନୁଷ୍ୟଜାତି ବିଷୟୀଭି ରୂପରେ ତାଙ୍କ ନିୟମ ପ୍ରତି ବିଦ୍ରୋହ କରନ୍ତି ତେବେ ସ୍ୱର୍ଗର ନ୍ୟାୟାଳୟରେ ଏପରି ଦଣ୍ଡ ଦେବା ଉଚିତ, ଯେ ପ୍ରକାର ଭାବରେ ରାଜା ନିଜର ବିଦ୍ରୋହୀ ପ୍ରଜା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଶାସ୍ତି ଦିଅନ୍ତି । ଏହି ଦଣ୍ଡକୁ ଲଘୁ ବା କମ୍ କରି ଦିଆଯାଇ ପାରେ, ଯଦି ରକ୍ଷକ-ପ୍ରଭୁ ମନୁଷ୍ୟ ଜାତିର ଅନୁକୂଳାଚରଣ କରନ୍ତି ଓ ସେମାନଙ୍କୁ କ୍ଷମା ଦିଅନ୍ତି । ଅଧିକ ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ଜୈବିକ ଉପମା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଲୋଚନା କରି କୁହାଯାଇ ପାରେ ଯେ ନିୟମରୁ ବିଚଳନ ବା ବ୍ୟତିକ୍ରମକୁ ବିଦ୍ରୋହ ବୋଲି ମାନବବାଦୀ ସ୍ୱଭାବତଃ ବିବେଚନା କରନ୍ତି ନାହିଁ, ପରନ୍ତୁ ତାହାକୁ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ବିକାଶରେ ପ୍ରୋତ୍ସାହନପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ୱତଃ-ପ୍ରେରଣା ଓ ଉତ୍ତର-ଦାୟିତ୍ୱର ପ୍ରେରଣା ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଖ୍ରିଷ୍ଟିଆନଙ୍କର ଯୀଶୁ-ଙ୍କୁ ଏତେ ଅଧିକ ମାତ୍ରାରେ ରକ୍ଷକ ଓ ମୁକ୍ତିଦାତା ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରା ନ ଯାଇ ଯେତେ ଅଧିକ ଅପ୍ରତିମ ଆଦର୍ଶବାଦୀ ଶିକ୍ଷକ ଓ ସଂସ୍କାରକ ଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ । ପରିଶେଷରେ ଅଧ୍ୟାତ୍ମିକବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ନିୟମ ଓ ଇଚ୍ଛାକୁ ଅବଧାରଣ କରିବା ପାଇଁ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ମାର୍ଗଦର୍ଶନ ଆବଶ୍ୟକ କରନ୍ତି । କେତେକ ଅଲୌକିକତାବାଦୀ ଦେବାନୁଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷା ଏକେନ୍ଦ୍ରିକ ଭାବରେ ଚର୍ଚ୍ଚରେ ଏହା ଦେଖିବାକୁ

ପାଆନ୍ତି । ଅନ୍ୟମାନେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ପାଇଁ ଈଶ୍ୱର-ପ୍ରେରିତ ମୂଳ ପାଠ ରୂପରେ ବାଇବେଲକୁ ଗ୍ରହଣ କରିଥାନ୍ତି । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ମାନବବାଦୀ ଚର୍ଚ୍ଚ ଓ ବାଇବେଲକୁ ଉଚ୍ଚ ସ୍ଥାନ ଦେଉଥିଲେ ବେଲେ କୌଣସି ସାମାଜିକ ସାଧନ ଓ କୌଣସି ପୁସ୍ତକ ଧର୍ମଶିକ୍ଷା ପ୍ରତି ଐକାନ୍ତିକ ଅଧିକାର କରି ପାରିବ ନାହିଁ ବୋଲି ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ।

ପତିତ ଓ ଅଲୌକିକ ପ୍ରକୃତି

ମନୁଷ୍ୟର ସ୍ୱଭାବର ବିକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଠିକ୍ ଏଇ ଏବେ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇଅଛି । ଏହି ଲକ୍ଷଣ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆମ୍ଭେମାନେ କେଉଁ ଶିକ୍ଷାଗତ ବର୍ଣ୍ଣନା ଦେଇ ପାରିବା ? କେତେକ ଅଧ୍ୟାତ୍ମବିଜ୍ଞାନୀ ଭାବନ୍ତି, ନୈତିକ ପ୍ରତିବନ୍ଧକ ହେତୁ ବିକୃତି ଜାତ ହୋଇଥାଏ । ଏଥିଯୋଗୁଁ ସ୍ୱଭାବତଃ ମନୁଷ୍ୟ କଷ୍ଟ ପାଏ । ମାନବବାଦୀ ଓ ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷଜଗଣ ମାନବୀକ ବ୍ୟତିକ୍ରମ ବା ବିଚଳନକୁ ପ୍ରତିବନ୍ଧକ ଭାବରେ ବିବେଚନା କରିବାର ଦେଖା ଯାଏ ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ଅପରିପକ୍ୱତା ହେତୁ ମନୁଷ୍ୟର ଅଭିବୃଦ୍ଧିରେ ଏହାକୁ ଅସ୍ତି-ବାଚକ ଆଶା ବୋଲି ବିଗ୍ଭର କରିବାପାଇଁ ସେମାନେ ଅଧିକ ପ୍ରଣୋଦିତ ହୋଇଥାନ୍ତି । ତେବେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର କେଉଁ ଦୃଷ୍ଟି ଗ୍ରହଣ କରିବା ଉଚିତ ? ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତି ସ୍ୱଭାବତଃ ଭଲ ନା ମନ୍ଦ ? ଏହା ଏକ ଯୁଗ ଯୁଗର ପ୍ରଶ୍ନ । ଏ ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ଶିକ୍ଷକ ତଥା ପାଦ୍ରୀମାନେ ଦେବା ଏକାନ୍ତ ଆବଶ୍ୟକ । ଯଦି ଶିଶୁ ସ୍ୱଭାବତଃ କର୍ମ-ପ୍ରବଣ; ପୁଣି ଯଦି ଶିକ୍ଷା ଏକ ସ୍ୱତଃ ପ୍ରଣୋଦିତ କ୍ରିୟାଶୀଳ ପ୍ରକ୍ରିୟା, ତେବେ ମ ନବ ପ୍ରକୃତି ମୂଳତଃ ଉତ୍ତମ; ଶିଶୁର ଜନ୍ମଗତ ପ୍ରବଣତା ମଧ୍ୟ ମୂଳତଃ ଉତ୍ତମ; ଏ ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷକ ବିଗ୍ଭର କରିବେ । ଏହି ସବୁ ପ୍ରବଣତାର ବିନିଯୋଗ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ତାଙ୍କୁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବାକୁ ହେବ ଓ ସେ ସବୁର ଉପଲବ୍ଧି ତଥା ପରିପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ନିର୍ବାଚନ କରିବାକୁ ହେବ ଏବଂ ଏଥିରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଏକ ଉପାୟ ରୂପେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବା । ସେ ତାଙ୍କ ପ୍ରଣାଳୀରେ ଗୁରୁର ସ୍ୱାଧୀନତା ପ୍ରତି ଯଥାର୍ଥ ସମ୍ମାନ ପ୍ରଦାନ କରିବେ, କାରଣ ଶିଶୁର ମୌଳିକ ପ୍ରକୃତିରେ ଯେଉଁ ଉତ୍ତମତା ପରିସ୍ଫୁଟ, ତାହା ନାଲେ କ୍ଷତିଗ୍ରସ୍ତ ହେବ ।

ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଶିକ୍ଷକ ଯଦି ମାନବ-ସ୍ୱଭାବରେ ବିକୃତି ଓ ପ୍ରମାଦ ବା ତ୍ରୁଟି ଦେଖନ୍ତି ତେବେ ତାଙ୍କ ଗତି ଓ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରକ୍ରିୟା ଭିନ୍ନ ରଙ୍ଗ ଧାରଣ କରିବ । ଶିଶୁ ଯେଉଁସବୁ ଉପାଦେୟ ବିଷୟକୁ ଭଲ ପାଇବା ଉଚିତ, ସେଗୁଡ଼ିକୁ ଆଦର କରୁ, ଏହି ଲକ୍ଷ୍ୟ ଆଖି ଆଗରେ ରଖି ଶିକ୍ଷକ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ଉଚିତ । ଏହା ଦ୍ୱାରା ଶିଶୁ ପ୍ରବୃତ୍ତିର ଭୂୟୋବିକାଶ ସାଧିତ ହୁଏ । ସେ ନିଜକୁ ପ୍ରଣୋଦିତ କରେ; କେବଳ କୌଣସି ଏକ ବିଶିଷ୍ଟ ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ଅନୁସରଣ କରିବା ପାଇଁ ନୁହେଁ । ଏଣୁ ଶିକ୍ଷକ,ଜାତିର ସଞ୍ଚିତ ମହାନ୍ ଐତିହ୍ୟରୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ନିର୍ବାଚନ କରିବେ, କିନ୍ତୁ ତାହା ବ୍ୟକ୍ତିର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପ୍ରବଣତା ଅର୍ଥରେ ନୁହେଁ । ସେ ଏପରି ପ୍ରଣାଳୀ ଅବଲମ୍ବନ କରିବେ ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ସ୍କୁଲ କାମ ସାଧନ କରିବାରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ଜନ୍ମଗତ

ଇଚ୍ଛାକୁ ବ୍ୟବହାର କରିପାରିବେ, କିନ୍ତୁ ସେ ତାଙ୍କର ନିର୍ବାଚିତ ଲକ୍ଷ୍ୟରେ ପହଞ୍ଚିବା ପାଇଁ ଯଦି ଏହି ଇଚ୍ଛାର ବିରୁଦ୍ଧାଚରଣ କରନ୍ତି ତେବେ ସେ ପଶ୍ଚାତ୍ପଦ ହେବେ ନାହିଁ ।

ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଏହି ଦୃଷ୍ଟି କୋଣ ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିଏ ବାଛିବାରେ ଓ ତଦନୁଯାୟୀ ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସ୍ଥିର କରିବାରେ କାରଣ କ'ଣ ହୋଇପାରେ ? ପାରମ୍ପରିକ ଖ୍ରୀଷ୍ଟୀୟ ବିଶ୍ୱାସାନୁସାରେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବରଂ ଗୋଟିଏ ଅସ୍ପଷ୍ଟ ଦୃଷ୍ଟି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇଥାଏ । ମୂଳ ପାପ ସମ୍ପର୍କରେ ଯେଉଁ ସୁପରିଚିତ ମତବାଦ ରହିଛି ତାକୁ ପୋଷଣ କରାଯାଏ । ଏହି ମତବାଦର ବହୁ ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରାଯାଇଅଛି; କିନ୍ତୁ କେବଳ କାଥଲିକ୍‌ମାନେ ଏହାକୁ ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନରେ ମୁଖ୍ୟ ସ୍ଥାନ ଦେଇ ଥିଲେ । ଏଣୁ ବର୍ତ୍ତମାନ ସେହି କାଥଲିକ୍‌ମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟି ବିଶେଷ ଭାବରେ ବିଚାର କରାଯିବ (୨୧) । ଏହି ବିଚାର ଅନୁସାରେ ଈଶ୍ୱର ଆଡ଼ାମ୍‌ଙ୍କୁ ସୃଷ୍ଟି କଲେ; ସେତେବେଳେ ସେ ତାଙ୍କୁ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିରେ ମହିମା ମଣ୍ଡିତ କଲେ; ତାସଙ୍ଗେ ପରମେଶ୍ୱର ଏକ ଅତି-ପ୍ରକୃତି ମଧ୍ୟ ମିଶାଇ ଦେଲେ । ଇଡ଼େନ ଉଦ୍ୟାନରେ ଯେତେବେଳେ ଆଡ଼ାମ୍ ପରମେଶ୍ୱରଙ୍କ ପ୍ରତି ଦ୍ରୋହ କରି ପାପାଚରଣ କଲେ, ଈଶ୍ୱର ଏହି ଅତି ପ୍ରକୃତିରୁ ବଞ୍ଚିତ କରି ତା ପ୍ରତି ଦଣ୍ଡବିଧାନ କଲେ । ଆଡ଼ାମଙ୍କର ପତନର ଫଳ, ଅନେକ ସମୟରେ ଚିନ୍ତା କରାଯାଏ, କିନ୍ତୁ ଏହା ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତିକୁ ଆଘାତ ଦେବା ପାଇଁ ନୁହେଁ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତିର ବୁଦ୍ଧି ଓ ଇଚ୍ଛାର କ୍ଷମତା ରହିଲା ଯେପରିକି ସେସବୁ ସର୍ବ ପ୍ରଥମେ ଗଠନ କରାଯାଇଥିଲା । ଅର୍ଥାତ୍ ଆଡ଼ାମଙ୍କ ବଂଶଧର, ଯେଉଁମାନେ ଆଜି ସ୍କୁଲରେ ଗୃହୀତ, ପରମେଶ୍ୱର ଆଡ଼ମ୍‌କୁ ଅତିପ୍ରକୃତିରେ ଭୂଷିତ କରି ନ ଥିଲେ ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତି ଯାହା ହୋଇ ଥାନ୍ତା; ଠିକ୍ ସେହି ପ୍ରକୃତିରୁ ସେମାନେ କୌଣସି ପ୍ରକାର ଖରାପ ଅବସ୍ଥାରେ ନାହାନ୍ତି ।

ଆଡ଼ାମ୍ ନିଜ ଅପରାଧ ଯୋଗୁଁ ଯେଉଁ ଅତିପ୍ରକୃତିରୁ ବଞ୍ଚିତ ହେଲେ ସେଥିଯୋଗୁଁ ହିଁ ସମସାମୟିକ ମନୁଷ୍ୟ ଆଜି ମନ୍ଦ ଦଶା ଭୋଗ କରୁଅଛି । ଏହି ଅତିପ୍ରକୃତିରୁ କ'ଣ ମିଳୁଥିଲା ? ସେଥିରୁ ଦୁଇଟି ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ; ପ୍ରଥମ ଦାନଟି ସାଧୁତା; ଏହାଦ୍ୱାରା ମନୁଷ୍ୟର ସମସ୍ତ ଶକ୍ତି ତାର ଇଚ୍ଛା ଓ ବିବେକ ଦ୍ୱାରା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣଭାବେ ପରିଚାଳିତ ହୋଇପାରୁ ଥିଲା । ଦ୍ୱିତୀୟ ଦାନଟି ଅମରତ୍ୱ; ଏହା ଫଳରେ ମନୁଷ୍ୟର ଶରୀର ତା'ର ଆତ୍ମାର ଅଧୀନ ହୋଇ ରହୁଥିଲା । ଫଳରେ ସେ ମୃତ୍ୟୁ ଓ ଅସାଧୁତାର କବଳରୁ ମୁକ୍ତ ହୋଇ ପାରୁଥିଲା । ଆଡ଼ାମ ସ୍ୱଇଚ୍ଛାରେ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ଆଜ୍ଞା ପାଳନ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ମୂଳତଃ ପାପାଚରଣ କଲା । ଫଳରେ ମନୁଷ୍ୟ ଏବେ ଉକ୍ତ ଅମୂଲ୍ୟ ଦାନକୁ ହରାଇ ଅତି ଶୋଚନୀୟ ଦଶାରେ ପଡ଼ିଅଛି । ମୂଳପାପ ହେତୁ ଅବବୋଧ ଯଦି ଅନ୍ଧକାରଚ୍ଛନ୍ନ ହୋଇଯାଏ ଓ ଇଚ୍ଛା ଯଦି ଦୁର୍ବଳ ହୋଇଯାଏ, ତେବେ ଏହାହିଁ ଅଧୋପତନ ନୁହେଁ ଓ ଏହା କିନ୍ତୁ ଇଡ଼େନ୍-ଉଦ୍ୟାନରେ ଆଡ଼ାମ୍

ଅତିପ୍ରକୃତି ତଥା ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ସବୁ ଗୁଣରେ ଅଧିକାରୀ ହୋଇଥିବାରୁ ଯେଉଁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ନ୍ୟାଯ୍ୟ ଅବସ୍ଥାରେ ଥିଲା ସେଥିରୁ ସେ ଅଧଃପତିତ ହେଲା ।

ଆଦ୍ୟାତ୍ମଙ୍କ ପାପାଚରଣ ଫଳରେ ଶିକ୍ଷାରେ ଯେଉଁ କ୍ଷତି ହେଲା; ତାହା ପ୍ରାୟ କଳନା କରି ହେବ ନାହିଁ । ଶିକ୍ଷାର୍ଜନର ବିଷୟ ଏତେ ଅଧିକ କଠିନ ହୋଇଗଲା ଯେ ଆଧୁନିକ ଶ୍ରେଣୀରେ ତାଙ୍କ ବଂଶଧର ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ କେବେହେଁ ତାଙ୍କ ନିକଟରେ କୃତଜ୍ଞ ହୋଇ ରହିବେ ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ଯଦି ସେମାନଙ୍କର ପ୍ରଥମ ପୂର୍ବବଂଶଧର ପାପ କରି ନ ଥାନ୍ତେ, ତେବେ ସେମାନେ ତାଙ୍କଠାରୁ ପ୍ରେରଣାଦାୟକ ଜ୍ଞାନର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଦାନ ଉତ୍ତରାଧିକାରୀ ସୂତ୍ରେ ପାଇ ପାରିଥାନ୍ତେ । ଏହା ଫଳରେ ସେମାନଙ୍କର ମନ ଏପରି ହୋଇଥାନ୍ତା ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଉଚ୍ଚତର ସତ୍ୟ ଲାଭ କରିବା ପାଇଁ ଏକ ଅନନ୍ୟ ମନୋବୃତ୍ତିଦ୍ୱାରା ସଜ୍ଜିତ ହୋଇ ଥାନ୍ତା । ଉପରନ୍ତୁ ସେମାନେ ଯଦି ବର୍ତ୍ତମାନ ସାଧୁତାର ଅଲୌକିକ ଦାନର ଅଧିକାରୀ ହୋଇଥାନ୍ତେ ଅର୍ଥାତ୍ ସେମାନଙ୍କର ସମସ୍ତ ଶକ୍ତି, ଇଚ୍ଛା ଓ ବୁଦ୍ଧିର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଧୀନ ହୋଇଥାନ୍ତା, ତେବେ ଅଦମ୍ୟ କ୍ଷୁଧା, ଦୁର୍ବଳ ଦେହ କିମ୍ବା ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ବିକାଶପାଇଁ ଯେଉଁ ସମୟ ଦେବାର କଥା, ତାହା ବଦଳରେ ଶାରୀରିକ ଆବଶ୍ୟକତା ପ୍ରତି ସମସ୍ତ ସମୟ ଦେବାର ଆବଶ୍ୟକତା ହେତୁ ପାଠ ପଢ଼ାରୁ ଯେଉଁ ବିଚ୍ୟୁତି ଘଟୁଛି ତାହା ହୁଅନ୍ତା ନାହିଁ ।

ମାନବୀୟ ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯଦି କାଲ୍ଭିନଙ୍କ ମତ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ, ତେବେ ପରିସ୍ଥିତି ଆହୁରି କଦର୍ଯ୍ୟ ହୋଇଯାଏ । କାଲ୍ଭିନଙ୍କ ମତାନୁସାରେ ମାନବୀୟ ପ୍ରକୃତି କେବଳ ଅତିପ୍ରକୃତିର ବିଶେଷ ଦାନରୁ ଠିକ୍ ବଞ୍ଚିତ ହୋଇଛି, ତାହା ନୁହେଁ । ଇଡେନଙ୍କ ଉଦ୍ୟାନରୁ ବିତାଡ଼ିତ ହେବା ଫଳରେ ଏହା ଭ୍ରଷ୍ଟ ହୋଇ ଯାଇଅଛି । ମଧ୍ୟଯୁଗର ଦାର୍ଶନିକ ରୀତିନୀତିର ଅନୁପ୍ରବର୍ତ୍ତକ (ସ୍କଲାଷ୍ଟିକ୍) ମାନେ ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି, ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତି ପତିତ ହେଲେହେଁ ଏହାର ପୁନଃ ଅଭ୍ୟୁଦୟ ସମ୍ଭବ । ଏହା ଶିକ୍ଷା କରିପାରେ ଓ ଏହା ମୁକ୍ତି ଲାଭ କରିପାରେ । କିନ୍ତୁ କାଲଭିନ ମତବାଦ ବଜାୟ ରଖନ୍ତି, ମନୁଷ୍ୟ-ପ୍ରକୃତି ଏପରି ତଳକୁ ଖସି ଯାଇଛି ଯେ ବିନା ଦୈବାନୁଗ୍ରହରେ ଏହା ଉପରକୁ ଉଠି ପାରିବ ନାହିଁ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ମୁକ୍ତି ବା ପାପର ଅଧୀନ ହୋଇ ଏହାର ଅଦୃଷ୍ଟ ପୂର୍ବରୁ ସ୍ଥିର ହୋଇଯାଇଅଛି, ତେଣୁ ଶିକ୍ଷା ଯଦି କିଛି କରିପାରେ ତେବେ ଏହି ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ଫଳକୁ ସାମାନ୍ୟ ଭାବରେ ପ୍ରଭାବିତ କରେ ।

ସ୍କଲାଷ୍ଟିକ୍ ଓ କାଲ୍ଭିନ୍ ମତବାଦର ବୈଷମ୍ୟରେ ରୁଷୋଙ୍କ ବିଗ୍ରହ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ରୁଷୋଙ୍କ ମତ ହେଉଛି, ସ୍ରଷ୍ଟାଙ୍କ ହାତରେ ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତି ସ୍ୱଭାବତଃ ଉତ୍ତମ ହୋଇଥିଲା । ଏହା ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଅପରିପକ୍ୱ ଥିଲା ଓ ଏହାର ବହୁ ଦୁର୍ବଳତା ଥିଲା, ଯାହାର ସଂଶୋଧନ ଶିକ୍ଷା ମାଧ୍ୟମରେ କରାଯାଇ ପାରିଥାନ୍ତା, ଅଥଚ ଏହା ସଂଶୋଧନ ସାପେକ୍ଷ ହେଲେ ସୁଦ୍ଧା ପିତା-ମାତା ଓ ଶିକ୍ଷକ ଯେଉଁ ଉପାଦାନ ବ୍ୟବହାର କରୁଥିଲେ

ତାହା ମୂଳତଃ ଉତ୍ତମ ଥିଲା । ପରିଣାମସ୍ୱରୂପ ରୁଷୋ ଓ ତାଙ୍କର ଅନୁଚର ବର୍ଗ ଶିକ୍ଷାର ସମ୍ଭାବନା ବିଷୟରେ ଆଶାବାଦୀ ଥିଲେ; କିନ୍ତୁ ସେମାନେ କାଲ୍‌ଭିନ୍‌ଙ୍କ ପରି ନୈରାଶ୍ୟବାଦୀ ନଥିଲେ । ଜଣେ କେହି ମଧ୍ୟ କହି ପାରନ୍ତି ଯେ ପ୍ରକୃତିବାଦୀମାନେ ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷାର ସମ୍ଭାବନା ବିଷୟରେ ଆଶାବାଦୀ ଥିଲେ । କିନ୍ତୁ ଅଷ୍ଟାଦଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ରୁଷୋ ଓ ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ଅଧିକ ରହସ୍ୟବାଦୀ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଗଣ ଏପରିକି ଆହୁରି ଅଧିକ ଆଶାବାଦୀ ଥିଲେ । ପ୍ରଟେଷ୍ଟାଣ୍ଟମାନଙ୍କର ଆଶାବାଦ ମୂଳରେ ଆଦ୍ୟ ପାପର ଗୁରୁତ୍ୱର କାମ କରିଥାଏ । ପ୍ରଗତି-ଶୀଳ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କ ଆଶାବାଦରେ ଏପରି କିଛି ନାହିଁ । ମୂଳପାପ ମତବାଦକୁ ସେମାନେ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରନ୍ତି, ଯେଉଁ ମୂଳପାପ ମତବାଦରେ ଧାରଣା ଥିଲା, ମନୁଷ୍ୟର ଏକଦା ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ପ୍ରକୃତି ଥିଲା, ଯାହାକୁ ସେ ଶିକ୍ଷା ମାଧ୍ୟମରେ ଫେରି ପାଇବାକୁ ଯତ୍ନ କରୁ-ଥିଲେ । ସେମାନଙ୍କର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ହେଉଛି, ତାର ମାନବୀୟ ପ୍ରକୃତି ଏକ ମାତ୍ର ପ୍ରକୃତି, ଯାହା ତାଙ୍କ ନିକଟରେ ଅଛି । ଏଥିରେ ଆଡ଼ାମ୍‌ଙ୍କ କୌଣସି ଅବଦାନ ନାହିଁ, ବରଂ ଏହା ଋଣ ମୁକ୍ତ । ତେଣୁ ସ୍ୱଭାବତଃ ସେମାନେ ଏକ ଅଧିକ ଉଜ୍ଜ୍ୱଳ ଆଶାବାଦ ପୋଷଣ କରନ୍ତି । ତଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ସାହସର ସହିତ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଭବିଷ୍ୟତ ଗଠନ କରନ୍ତି ।

ନୃତତ୍ତ୍ୱ ଓ ସମାଜତତ୍ତ୍ୱ ପରି କେତେକ ଆଧୁନିକ ବିଷୟର ଅଭ୍ୟୁଦୟ ଫଳରେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ନୈତିକ-ଗୁଣ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅନ୍ୟ ଏକ ଉପାଗମ କେତେକ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଆଦୃତ ହୋଇଅଛି । ଏହି ଦୃଷ୍ଟି କୋଣ ହେଉଛି, ମାନବ ପ୍ରକୃତି ଭଲ ନୁହେଁ କିମ୍ବା ମନ୍ଦ ନୁହେଁ । ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ମୂଳ-ପ୍ରବୃତ୍ତିର ନୈତିକ ଗୁଣ ଏହାର କ୍ରିୟା-ଶକ୍ତିରେ ନିହିତ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଏହା ବରଂ ପୂର୍ଣ୍ଣତା ପ୍ରାପ୍ତ ପାଇଁ ଆଗେଇ ଆସେ । ପରିବେଶରେ ବିଶେଷ କରି ସାମାଜିକ ପରିବେଶରେ, ଯେଉଁ ପ୍ରକାର ପରିଣାମ ଥାଏ ସେଥିରେ ମାନବୀୟ ପ୍ରବୃତ୍ତି ବରଂ ଅଧିକଭାବେ ନିହିତ । ଏହି ତଥ୍ୟ ଅନୁସରଣ କଲେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିକୁ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କର ଶିକ୍ଷା-ଯୋଜନାରେ ଗୋଟିଏ ନ୍ୟୂନ ବିନ୍ଦୁ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରାଯିବ ନାହିଁ, ଯେପରି କେତେକ ଅଧିକ ରହସ୍ୟବାଦୀ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ କରି ଅଛନ୍ତି । ଏହା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଦେଖାଯିବ ଯେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ଶକ୍ତି ଅଛି ଓ ଦୁର୍ବଳତା ଅଛି । କିନ୍ତୁ ସେସବୁ ପାରି-ପାର୍ଶ୍ୱିକ ପରିସ୍ଥିତି କିମ୍ବା ଶକ୍ତିର କ୍ଷେତ୍ର ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ ନାହିଁ ।

ପାପ, ପୁନରୁଜ୍ଜୀବନ ଓ ଅନୁଗ୍ରହ

ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନରେ ଅଧ୍ୟାତ୍ମ ବିଜ୍ଞାନ ଯେଉଁ ବିଭିନ୍ନତାର ପ୍ରବର୍ତ୍ତନ କରେ ଏହି ତିନୋଟି ଶବ୍ଦ ତା'ର ପ୍ରମୁଖ ଉଦାହରଣ ଅଟେ । ଯେଉଁଠି ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ଧର୍ମମୁଖୀ ହୁଏ, ସେଠାରେ ଶିକ୍ଷାର ମୁଖ୍ୟ ବିଭାବଗୁଡ଼ିକ ବର୍ଣ୍ଣନା କରାଯାଏ । (୨୨) ଅଧ୍ୟା-ତ୍ମବିଜ୍ଞାନୀର ମନୁଷ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଓ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ସହିତ ଯେଉଁ ସମ୍ପର୍କ ଅଛି, ସେ ସମ୍ପର୍କୀୟ

ଧାରଣାରୁ ଶବ୍ଦର ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ଜାତ ହୁଏ—ଯେଉଁ ଶବ୍ଦ ବ୍ୟବହାର କରି ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଯେତେବେଳେ ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷତାରୁ ଧର୍ମମୁଖୀ ହୋଇଯାଏ ସେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷାରେ ବର୍ଣ୍ଣନା କରାଯାଇଥାଏ । ଯେହେତୁ ମାନବ ସ୍ୱଭାବ ଆଦାମ ମାଧ୍ୟମରେ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ଆଜ୍ଞାର ଅବଜ୍ଞା କରି ଫଳ ସ୍ୱରୂପ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଦଣ୍ଡ ଭୋଗ କରୁଅଛି, ସେଥିଯୋଗୁଁ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ ଯେ ମନୁଷ୍ୟ ସ୍ୱଭାବର ଉନ୍ନତ ପାଇଁ ଏପରି କିଛି ଅଛି କି, ଯେଉଁ ଉନ୍ନତ ବଳରେ ମନୁଷ୍ୟ ତାର ମୁକ୍ତି ପାଇଁ ଯାହା ଆବଶ୍ୟକ ତାହା ଶିକ୍ଷା କରି ପାରିବ ।

ବାପ୍ତିଜିମ୍ ଧର୍ମାନୁଷ୍ଠାନ ହେଉଛି ଏ ଦିଗରେ ପ୍ରଥମ ପଦକ୍ଷେପ । ମାନବ-ବଂଶର ମୁଖ୍ୟ ତଥା ଜନକ ଆଡ଼ାମ୍‌ଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ମାନବ-ସ୍ୱଭାବରେ ଯେଉଁ କ୍ଷତ କରାଯାଇଅଛି ତା'ର କ୍ଷତିପୂରଣ କରିବା ଏହି ସଂସ୍କାରର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ । ମାତା, ପିତା କିମ୍ବା ଶିକ୍ଷକ କି କର୍ତ୍ତୃପକ୍ଷ କେହି ବାପ୍ତିଜିମ ର ଧାର୍ମିକସଂସ୍କାର ସହିତ ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ଗୋଳମାଳିଆ କରିଦେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ କିମ୍ବା ସେମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଏହା ବିଚାର କରିବା ଅନୁଚିତ ଯେ ଏହି ସଂସ୍କାର ଯୋଗୁଁ ଶିକ୍ଷା ଆଉ ଅଧିକ ଲାଭ କରିବା ଅନାବଶ୍ୟକ ହୋଇପଡ଼େ । ମନୁଷ୍ୟ ପ୍ରକୃତିର ବାପ୍ତିଜିମ୍ ପୁରାପୁରି ଦୂର କରିପାରିବ ନାହିଁ; କିନ୍ତୁ ଏଥିରୁ ଗୋଟିଏ କଥା କଣାପଡ଼େ ଯେ ଏହିଠାରୁ ନୂତନ ପ୍ରୟାସର ଆରମ୍ଭ କରାଯାଇ ପାରିବ । ତଥାପି ମଧ୍ୟ ଶିଶୁର ଉତ୍ତମ ଓ ମନ୍ଦ ଅଭିଳାଷ ମଧ୍ୟରେ ଜୀବନ-ବ୍ୟାପୀ ସଂଘର୍ଷ ଲାଗି ରହିବ, ଯେଉଁଥିପାଇଁ ସେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ସାଧନର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁଭବ କରିବ । ଉକ୍ତ ସାଧନ ତାକୁ ଦୈବୀଶକ୍ତି ତଥା ମାନବ ଜାତିର ବୁଦ୍ଧିର ସହାୟତାରେ ମିଳିପାରିବ । ଏ କଥା ଜଣା ଶୁଣା ଯେ ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷ-ବାଦୀ ବାପ୍ତିଜିମ କୁ ଅଦରକାରୀ ରୂପେ ବିଚାର କରନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ଅଧ୍ୟାତ୍ମବାଦୀମାନେ, ଯେଉଁ ବାଇବେଲ୍ ର ପବିତ୍ର ଆଦେଶକୁ ନିଜର ମାର୍ଗଦର୍ଶନ ରୂପେ ମାନି ନିଏ ତାହା ପାଇଁ ଧାର୍ମିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ନିତାନ୍ତ ଅବଶ୍ୟକ ହେବ ।

ପୂର୍ବରୁ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି, ବାପ୍ତିଜିମ ଯଥାଯଥ ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଭାବ ଲାଭ କରିବା ଦିଗରେ ମାନବ ସ୍ୱଭାବକୁ କେବଳ ଅଭିମୁଖୀ କରିପାରେ । ସ୍ୱାଧୀନ ଇଚ୍ଛାର କ୍ରିୟା ଭାବରେ (୨୩) ଶିଶୁ ମୁକ୍ତି-ମାର୍ଗରେ ଆଗେଇ ନଯାଇ ବିପରୀତ ପନ୍ଥା ଧରିପାରେ ସେ ତଥାପି ପାପ କରିପାରେ ଓ ବାରମ୍ବାର ପାପାଚରଣ କରିପାରେ । ତେବେ ପାପର

(୨୨) ଅଧ୍ୟବସର ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡିକ ବିଷୟରେ ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟର ଅଧ୍ୟୟନ ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ Rachel Henderlite "Towards Learning Theory for Ecumenical Education," Religious Education, 61 : 386-393, September-October, 1966 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୨୩) ଏହି ବିଷୟର ସୁବିସ୍ତୃତ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ ଷଷ୍ଠ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ସ୍ୱାଧୀନତା" ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଶିକ୍ଷାଗତ ପ୍ରକୃତ କ'ଣ ହୋଇପାରେ ? ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷା ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ପ୍ରତିରୂପ ସ୍ୱରୂପ ତ୍ରୁଟି ବା ପ୍ରମାଦ ଠାରୁ ଏହା କଅଣ ଭିନ୍ନ ? ତ୍ରୁଟିକୁ ସାଧାରଣତଃ ଅଜ୍ଞତାର ଉପକ୍ରମ ରୂପେ ବର୍ଣ୍ଣନା କରାଯାଏ । ସକ୍ରେଟିସ୍‌ଙ୍କ ପରି ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ଧରିନିଅନ୍ତି ଯେ ଯଦି ଶିଶୁର ଜ୍ଞାନ ଭଲ ହୋଇଥାନ୍ତା ତାହାହେଲେ ସେ ଏପରି ପ୍ରମାଦ କରନ୍ତା ନାହିଁ । ଏହା ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତରେ ଏହାକୁ ଭଲଭାବରେ ଜାଣିବା ପାଇଁ କେତେକ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ରହିଛି । ଏହାଛଡ଼ା ଏହି ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତରେ ଅଧିକ ଭଲ ଜାଣିବାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଅଧିକ ଭଲକୁ ସହିତ ଚିହ୍ନିବାଠାରୁ ଆଉ କିଛି ବେଶୀ । ଏହା ଭଲ ଜାଣିବାଦ୍ୱାରା ଆଧିକ ଭଲ ହିଁ ଆଚରଣରେ ପ୍ରକଟିତ ହୁଏ । ଯଦି ଏହା ନ ହୁଏ ତେବେ ଅଧିକ ଶିକ୍ଷା କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ତଥାପି ବର୍ତ୍ତମାନ ହୋଇ ରହିବ । ପାପ କ'ଣ କୌଣସି ଭିନ୍ନ ବସ୍ତୁ ? ଏହା ଆପାତଃ ସେପରି ପ୍ରତୀତ ହୋଇଥାଏ । ପାପ ବିଷୟରେ ଏପରି ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ଶିଶୁ ଯେତେବେଳେ ପାପାଚରଣ କରେ ସେ ଅଧିକ ଜାଣେ; କିନ୍ତୁ ତଥାପି ସେ ଅଧିକ ଖରାପ କାର୍ଯ୍ୟକରେ । ଜାଣିଥିବା ଓ କରିବା, ବୁଦ୍ଧି ଓ ଇଚ୍ଛା—ଏଥିମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିଏ ଅନ୍ୟଟି ସହିତ ମେଳ ଖାଏ ନାହିଁ । ଯଦି ମନୁଷ୍ୟର ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତି ତାହାର ବୁଦ୍ଧି ଓ ବିଚାରଶକ୍ତିର ଅଧୀନ ହୋଇ ନ ରହେ, ତେବେ ତାକୁ ତପସ୍ୟା କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । (୨୪)

ଯେତେବେଳେ ଶିଶୁ ବା ପ୍ରୌଢ଼ ପାପାସକ୍ତ ଜୀବନରେ ବ୍ରତୀ ହୁଅନ୍ତି, ସେ କପରି ସେଥିରୁ ଉଦ୍ଧାର ପାଇ ପାରିବେ ? ସେ କପରି ଶିକ୍ଷଣ ତଥା ସଳଖ ରାସ୍ତାରେ ଯିବା ପାଇଁ ବାଟ ପାଇବେ ? ଯଦି ଧାର୍ମିକ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ବାଇବେଲକୁ ମାନନ୍ତି ଓ ଅଧ୍ୟାତ୍ମବିଜ୍ଞାନ ସାଧାରଣତଃ ତାକୁ ମାନନ୍ତି, ତେବେ ଅବାଧ ମନୁଷ୍ୟ ପାଇଁ ପୁନରୁଜ୍ଜୀବନ ଯେ ଆବଶ୍ୟକ ସେ ଏହା ପୋଷଣ କରିବେ । ଯିଶୁଖ୍ରୀଷ୍ଟ ନିକୋଡ଼େମସଙ୍କୁ କହିଥିଲେ, ଆମ୍ଭ-ମାନଙ୍କର ପୁନର୍ଜୀବନ ଆବଶ୍ୟକ । ତାହାହେଲେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ରାଜ୍ୟରେ ଉତ୍ତମ ସ୍ଥିତି ସହ ପ୍ରବେଶ କରିବାରେ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରିବା । ସ୍ୱଭାବତଃ ପୁନର୍ଜୀବନ

(୨୪) ସାମାଜିକ କ୍ରମସମାକଳନରୂପେ ପାପର ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ସମ୍ପର୍କୀୟ ପୁନଃ ସଜ୍ଞା Anton T. Boisen, "Religious Education and Human Nature", Religious Education, 35 : 13-18 January March, 1940 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଶିକ୍ଷାରେ ବ୍ୟବହୃତ ଧର୍ମ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପରିଭାଷାର ସବିଶେଷ ସ୍ପଷ୍ଟୀକରଣ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ, Randolph C. Miller "Linguistic Models for Religious Education," Religious Education, 61 : 269-278, July—August 1966.

ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଖ୍ରୀଷ୍ଟିଆନମାନଙ୍କର ଧାରଣା ଏଠାରେ ଭୌତିକ ପୁନର୍ଜନ୍ମ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ତାହା ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ପୁନର୍ଜନ୍ମ । ପରନ୍ତୁ କିପରି ଭାବରେ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ପୁନର୍ବିନ୍ୟାସ (Reorientation) ସମ୍ଭବ ହେବ ? ବ୍ୟକ୍ତି କ'ଣ ଏହା ଶିଖିବ ଯେପରିକି ସେ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷାରେ ନବୀନ ଗ୍ରନ୍ଥନୈତିକ ବିଷୟର ପ୍ରଭାବକୁ ଗ୍ରହଣ କରେ ? କିମ୍ବା ଗୋଟିଏ ଶ୍ରେଣୀରେ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ପୁନର୍ଜନ୍ମ କ'ଣ ଆପେ ଆପେ ହୋଇଯାଏ ?

କେତେକ ଲୋକ, ବିଶେଷ କରି ଯେଉଁମାନେ ସୁସମାଚାର ସଂକ୍ରାନ୍ତ (Evangelical) ଧାର୍ମିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ସେମାନେ ପୁନର୍ଜନ୍ମକୁ ଏକ ଅନନ୍ୟ ଅନୁଭବ ରୂପରେ ଗ୍ରହଣ କରିବାର ଜଣାଯାଇଥାଏ । ସେମାନେ ବିଚାର କରନ୍ତି ଯେ ପ୍ରଥମେ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ଧର୍ମ ପ୍ରତି ଅଗ୍ରସର କରାଇବା ଦରକାର ଓ ତତ୍ପରେ ନବୀନ ଜୀବନ ପଦ୍ଧତିରେ ପ୍ରଶିକ୍ଷିତ କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ; ଏହା ରବିବାର ସ୍କୁଲର କାର୍ଯ୍ୟ ଅଟେ (୨୭) । ପୁନଶ୍ଚ ଏହା ଜଣାଯାଏ ଯେ ଶିକ୍ଷା ଏପରି କିଛି, ଯାହା ପୁନର୍ଜନ୍ମର ଅନୁସରଣ କରେ, ପରନ୍ତୁ ଏହି ତାହାର ଅନ୍ତର୍ଗତ ହୁଏ ନାହିଁ । ସମ୍ଭବତଃ ବ୍ୟକ୍ତି ସମ୍ପର୍କରେ ଆମ୍ଭେମାନେ କହୁଁ ଯେ ଅମୁକ ବ୍ୟକ୍ତି ଧର୍ମ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିନେଲେ ଅଥବା ଏକ ଧାର୍ମିକ ମତରୁ ଅନ୍ୟ ଏକ ଧାର୍ମିକ ମତବାଦ ଗ୍ରହଣ କଲେ । କିନ୍ତୁ ସେଠି ପ୍ରଶ୍ନ ପୁଣି ଜାତ ହୁଏ, ମତ ପରିବର୍ତ୍ତନ କ'ଣ ଏକ ଶିକ୍ଷାନୁଭୂତି ନା ଆଉ କିଛି ? ପୁନଶ୍ଚ ବହୁତ ଲୋକ ଏହାକୁ ଆଉ କିଛି ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ମତ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଏକ ରହସ୍ୟାତ୍ମକ ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟି ସହିତ ସମ୍ବନ୍ଧିତ ବୋଲି ମନେ ହୁଏ । ଜେମସଙ୍କ ସମ୍ପର୍କରେ କହିବା ଦ୍ୱାରାରେ ଭକ୍ତ-ଗଣଙ୍କର ଅନୁଭବ ଏ ବିଷୟରେ ଏକ ଆଦର୍ଶ ହୋଇ ରହିଛି । ଏହି ଅନୁଭବର ମୂଳକଥା ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଶୈକ୍ଷିକ ନ ହୋଇ ବରଂ ରହସ୍ୟାତ୍ମିକ ଅଟେ ।

ଏଠାରେ ଦେଖାଇଦେବା ଆବଶ୍ୟକ ଯେ କେତେକ ଧାର୍ମିକ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ପୁନର୍ଜନନ ଓ ମତ ପରିବର୍ତ୍ତନକୁ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ପରମ୍ପରାଗତ କିମ୍ବା ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷ ବର୍ଣ୍ଣନାରୁ କୌଣସି ପ୍ରକାରେ ଭିନ୍ନ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ଧାର୍ମିକ ଦୃଷ୍ଟି କୋଣର ଉପଯୁକ୍ତତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହେବା ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ କେବଳ ଗୋଟିଏ କଥା ନୁହେଁ; ବରଂ ସେଥିରେ ବଡ଼ ପରିବର୍ତ୍ତନ ପାଇଁ ମାତ୍ର ଗୋଟିଏ ନୁହେଁ,ଏକାଧିକ ବିଷୟ ରହିଅଛି । ଅତଏବ ଯେପରି ଜୀବନରେ ଅସଂଖ୍ୟ ପରିସ୍ଥିତି ରହିଛି ବା ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ, ସେପରି ବାଳକକୁ ଅନେକ ନିଷ୍ପତ୍ତି କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ହୁଏତ ଏସବୁ ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ନିର୍ଣ୍ଣୟ ଶୀର୍ଷ ସ୍ଥାନୀୟ ହୋଇପାରେ ଓ ଅନ୍ୟ ସମସ୍ତ ନିଷ୍ପତ୍ତି ଭାବରେ ପ୍ରଭାବିତ କରିପାରେ, କିନ୍ତୁ ଯାହା ତାତ୍କାଳିକ ମତପରିବର୍ତ୍ତନ ବା ରହସ୍ୟାତ୍ମକ ପୁନର୍ଗଠନ ପରି ପ୍ରତୀତ ହୁଏ ସେସବୁ ପୂର୍ବ ସଞ୍ଚିତ ବା ସମ୍ମିଳିତ ପ୍ରଭାବ ରୂପେ ବିବେଚନା କରିବାକୁ ସେମାନେ ଅଧିକ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି । ନିଜ ଜୀବନକୁ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ପାଇଁ ସମର୍ପିତ କରିବାକୁ ଶିଖିବା ଏକ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଅଟେ,

କିନ୍ତୁ ଏହା ଯଥେଷ୍ଟ ନୁହେଁ । ଏତିକିରେ ଏହି ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅନୁଭୂତ ହୁଏ ଯେ ସ୍ଥାୟୀ ଧାର୍ମିକ ଚରିତ୍ର ନିର୍ମାଣ ପାଇଁ ଦୀର୍ଘକାଳ ଲାଗେ; କିନ୍ତୁ ତାହା କୌଣସି ସମୟରେ ଏକ ମୁହୂର୍ତ୍ତର ବ୍ୟାପାର ହୋଇପାରେନାହିଁ ।

ଉଲ୍ଲିଖିତ ରହସ୍ୟବାଦ ମଧ୍ୟ ଅନ୍ୟ ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷଣ ଅନୁଭବ ଦିଗରେ ନେଇଯାଏ । ଏହା ଧର୍ମଶିକ୍ଷାକୁ ଅନ୍ୟ ସାଧାରଣ ବିଷୟଠାରୁ ପୃଥକ୍ ଭାବରେ ବିଚାର କରେ । (୨୬) ଏହାହିଁ ଉପାସନା ମାଧ୍ୟମରେ ଶିକ୍ଷା । ଏ ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷା ଅଧିସ୍ଥ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଏହି ଯେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀକୁ ଏକ ଉପଯୁକ୍ତ ପରିବେଶରେ ଚିନ୍ତନର ସ୍ଥିତିରେ ରଖି ତା'ର ଆତ୍ମାର ଦ୍ୱାର ଦୈବୀ ସତ୍ୟର ଗ୍ରହଣ ପାଇଁ ଉନ୍ମୁକ୍ତ କରିଦେବାକୁ ହେବ; ତାହା ନ ହେଲେ ସେହି ସତ୍ର ଦୈବୀଶକ୍ତି ସେ କଦାପି ଜାଣିପାରିବ ନାହିଁ । ସାର୍ବଜନୀନ ଧାର୍ମିକ ଉପାସନାର ମଧ୍ୟ ସାମାଜିକ ମହତ୍ତ୍ୱ ଅଛି । ଏହା ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଓ ସମାଜରେ ଯେଉଁ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ଉପବନ୍ଧ (bond) ସୃଷ୍ଟି କରେ, ତାହାର ଯଥେଷ୍ଟ ସାମାଜିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ରହିଛି । ଏ ପ୍ରକାର ଉଦାହରଣରେ ଶିକ୍ଷା ବିଶେଷଭାବରେ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ, ଆନ୍ତଃ-ପ୍ରଜ୍ଞା (Intuitive) ଓ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟାତ୍ମକ ହୁଏ । ପ୍ରତିରୂପ ଭାବରେ ଏହା ସାଧାରଣ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ କଳା ଓ ସଙ୍ଗୀତର ଉପାଗମ ସହିତ ପ୍ରାୟ ସମାନ ହୋଇପାରେ ।

ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଯେକୌଣସି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ପ୍ରତି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଆପତ୍ତି ଥିବାର ଜଣାଯାଏ; ଯେଉଁ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଧାର୍ମିକ ଅନୁଭବ ଆନ୍ତରିକ ପ୍ରଦୀପ୍ତିରୁ ପ୍ରାପ୍ତ ହୁଏ ଓ ଏହା ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷାମାର୍ଗଠାରୁ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଗୋଟିଏ ପ୍ରଧାନ ଅସୁବିଧା ଅଛି । ଏହା କେତେକ ଲୋକଙ୍କୁ ଧର୍ମଶିକ୍ଷା ଦେବାରେ ସହଜ ହୋଇ ନ ପାରେ । ଏହି ଆଦର୍ଶ ଅନୁସାରେ କେତେକ ଲୋକ ଭାବାତ୍ମକ ଦିଗରୁ ନିର୍ବୋଧ ହୋଇପାରନ୍ତି, ଯେଉଁମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଧର୍ମାନୁଭବ କରିବା ସମ୍ଭବ ହୋଇ ନ ପାରେ; ଯେପରିକି ବର୍ଣ୍ଣାନ୍ଧ ଲୋକ ବର୍ଣ୍ଣ ଚିହ୍ନି ପାରନ୍ତି ନାହିଁ କିମ୍ବା ସ୍ୱରବଧିର ଲୋକ ସଙ୍ଗୀତର ମାଧୁର୍ଯ୍ୟ ଜାଣିପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ଅନେକ ଲୋକଙ୍କୁ ସୁତରାଂ ସମୁଚିତ ଜଣା ପଡ଼େ ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ଶବ୍ଦରେ ସୂଚିତ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଅର୍ଥାତ୍ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଶିଶୁ-ଅନୁଭବ ଓ ବିକାଶର ମାଧ୍ୟମରୂପେ ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବାକୁ ହେବ । ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ଧାର୍ମିକ ଆଚରଣର ମହତ୍ତ୍ୱ ଉପଲବ୍ଧି କରିପାରିବେ ।

ଅବଶ୍ୟ ପ୍ରତ୍ୟେକ ମାର୍ଗଚ୍ୟୁତ ଅଥବା ଅମାନିଆ ଶିଶୁ ବା ପ୍ରୌଢ଼ ସରଳ ସିଧା ମାର୍ଗ ପାଇପାରିବେ ନାହିଁ କିମ୍ବା ଯଦିବା ସେ ମାର୍ଗକୁ ପାଆନ୍ତି ସେଥିରେ ଅଧିସ୍ଥ ହୋଇ ରହିପାରିବେ ନାହିଁ । ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ନିଜର ମତ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରି ନ ଥାନ୍ତି । ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲୋକ ଯେ ନିଜ ଜୀବନର ପୁନରୁତ୍ଥାପନର ଆବଶ୍ୟକତା କରିଥାନ୍ତି ଏପରି ନୁହେଁ ।

---

(୨୬) ଅଧିଗମରେ ରହସ୍ୟବାଦ ସମ୍ପର୍କୀୟ ସବିଶେଷ ଆଲୋଚନା ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ 'ଜ୍ଞାନାର୍ଜନର ବିଧି' ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଜଣ-ଜଣକର ଅନୁଭବୀ ପିତାମାତା ପାଇବାର ସୌଭାଗ୍ୟ ହୋଇଥାଏ । ସହାନୁଭୂତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପାଖରେ ପଢ଼ିବାର ସୁଯୋଗ ମିଳିଥାଏ, ଜଣେ ମହାନ୍ କ୍ରୀଡ଼ା ବିଶାରଦଙ୍କ ପାଖରେ ଖେଳିବାକୁ ହୋଇଥାଏ, କିମ୍ବା ଠିକ୍ ଯଥାର୍ଥ ମୁହୂର୍ତ୍ତରେ ଖଣ୍ଡିଏ ପ୍ରେରଣାଦାୟକ ପୁସ୍ତକ ପଢ଼ିବାକୁ ମିଳିଯାଏ—ଇତ୍ୟାଦି ଭାବରେ ପୁନର୍ଜୀବନକାରୀ ବା ପୁନର୍ଗୁରୁତ୍ୱସ୍ଥାପନ-ଦାୟକ ଅନୁଭବ କେତେକ ଲୋକ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ପାଇବାରେ ଭାଗ୍ୟବାନ୍ ହୋଇଥାନ୍ତି କାହିଁକି ? ଯେପରି ଅଧ୍ୟାତ୍ମ-ବିଜ୍ଞାନୀମାନେ କହନ୍ତି, ଏହା ଆଂଶିକ ଭାବରେ ଈଶ୍ୱରାନୁକମ୍ପାର ବିଷୟ । ବ୍ୟକ୍ତିର ଜୀବନରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସର୍ବଦା ତାର ନିଜ ପ୍ରଚେଷ୍ଟାର ଫଳ ସ୍ୱରୂପ ହୁଏ ନାହିଁ; ଏହା ସହିତ ଈଶ୍ୱରଙ୍କର ସ୍ୱତଃ ପ୍ରେରଣା ମଧ୍ୟ ସମସ୍ତ ସମୟରେ କାମ କରିଥାଏ । ଇଫିସିଆନ୍‌ମାନଙ୍କ ପ୍ରତି ସନ୍ଥ ପଲ୍ ଲେଖିଥିଲେ, "ଶ୍ରଦ୍ଧାର ଫଳ ସ୍ୱରୂପ ଈଶ୍ୱରଙ୍କର କୃପାରୁ ତୁମ୍ଭେମାନେ ରକ୍ଷା ପାଇଗଲ; ଆପଣା ପ୍ରଯତ୍ନରୁ ନୁହେଁ । ଏହା ଈଶ୍ୱରାନୁଗ୍ରହ ଅଟେ" (୨୭) । ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷବାଦୀ ମଧ୍ୟ ଏହାକୁ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଯେ ଘଟଣାସାପେକ୍ଷ ଓ ଅନିଶ୍ଚିତ ଅବସ୍ଥାରେ ଶିକ୍ଷା ସାଧିତ ହୁଏ (୨୮) । ବେଳେ ବେଳେ ଏହିସବୁ ପରିସ୍ଥିତି ପିଲାମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷାରେ ବାଧା ସୃଷ୍ଟି କରେ ଓ ବେଳେ ବେଳେ ଏହାକୁ ଆଗେଇ ନେଇଯାଏ । କିନ୍ତୁ ଖେଳକୁଦରେ ପ୍ରତିବନ୍ଧକ ପରି ଯେସବୁ ସଂଯୋଜିତ ପ୍ରତ୍ୟାଶାକୁ ଅବଜ୍ଞା କରେ ବୋଲି ଜଣାଯାଇଥାଏ । ଯାହାହେଉ, ଏହି ସବୁ ଅସ୍ୱାଭାବିକ ପରିସ୍ଥିତି ଯେ କେବଳ ଆକସ୍ମିକ ବ୍ୟାପାର, ଏହା ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ଅଧ୍ୟାତ୍ମବାଦୀ ଅନିଚ୍ଛୁକ ହୁଅନ୍ତି । ଯେଉଁଠି ସର୍ବଜ୍ଞ ଓ ସର୍ବଶକ୍ତିମାନ ଈଶ୍ୱର ସାରା ବିଶ୍ୱର ଶାସକ, ସେଠି ଏପରି ଅବସ୍ଥା ହୋଇପାରେ, ଯହିଁରେ କୌଣସି ଘଟଣା ଦୈବାତ ଘଟିପାରେ, ଏହା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ସୁତରାଂ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ଅନୁକମ୍ପାସ୍ୱରୂପ ଏପରି ନୁହେଁ, ଯେପରିକି କେତେକ ଖ୍ରୀଷ୍ଟଧର୍ମାବଲମ୍ବୀ ଭାବିବାର ଜଣାଯାଏ, "ବାୟୁ ଯେଉଁଠି ଋହେଁ, ସେଠାରେ ବହେ । ଏହାର ଶବ୍ଦ ଶୁଣିବାକୁ ମିଳେ; କିନ୍ତୁ ଏହା କେଉଁଠାରୁ ଆସେ ଓ କେଉଁଠାକୁ ଯାଏ କହି ହୁଏ ନାହିଁ" (୨୯) । ଏହା ଗୋଟିଏ ଦାନ, ଯାହା ଉପରେ ମନୁଷ୍ୟର ଅଧିକାର ନାହିଁ । ଏଥି ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ମଧ୍ୟ କୁହାଯାଇ ପାରେ ଯେ ଏହା ମନୁଷ୍ୟର ଠିକ୍ ଆଶା ଅନୁଯାୟୀ ମିଳେ ନାହିଁ । ମନୁଷ୍ୟ ନିଜେ ନିଜେ ଧାର୍ମିକ କୃତ୍ୟ ବା ସଂସ୍କାରରେ ଭାଗ ନେଇ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ କୃପାଭାଜନ ହୋଇପାରେ ଓ ଯେପରି ପୂର୍ବରୁ ବାପ୍ତିଜିମ ସମ୍ପର୍କରେ ଆଲୋଚନା କରାଯାଇଅଛି; ଶିକ୍ଷା ଦ୍ୱାରା ମନୁଷ୍ୟ ନିଜ ଆଚାର ଉନ୍ନତିବିଧାନ କରିପାରେ । ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରୁ ବିଚାର କଲେ, ଶିକ୍ଷାକୁ ଯଦି ଯଥାର୍ଥ ଭାବରେ ନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ କରାଯାଏ, ତେବେ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ଅନୁକମ୍ପା ଲାଭ କରିବା ପାଇଁ ଏହା ଏକ ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ପ୍ରସ୍ତୁତି ହୋଇପାରେ, ଯଦି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଅନୁକମ୍ପା ଲାଭ କରିପାରେ । କିନ୍ତୁ ଅନୁକମ୍ପା ଲାଭ କଲେ ମଧ୍ୟ ଏହା ଈଶ୍ୱରର ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିକୁ କୌଣସି ପ୍ରକାରେ ଦମନ କରିପାରେ ନାହିଁ ।

ପାଦଟୀକା

1. William H. Kilpatrick, "Religion in Education : The Issues," Progressive Education, 26 : 96—102, February, 1949.
5. John Dewey, "Relıgion and Our Schools," Hibbert Journa 1.6 : 806-807, July, 1908. For some of the impact of Vatican" see Randolph C. Miller, The Challenge of the Ecumenical Movement to Church Education," Religious Education, 61 : 369-376, September- October, 1966.
6. John Dewey, "Education as a Religion, "New Republic," 32 : 64-65, August, 1922.
7. Nevin C. Harner, "Three Ways to Think of God," Religious Education, 34 : 216-221, October-December, 1939. C. f. Luther A. Weigle, "What Makes Education Religious ?" Religious Education," 18 : 90-92, April, 1923.
8. Gorge Betts, "What Makes Education Religious ?" Religious Education, 18 : 84-87, April, 1923.
9. William C. Bower, "The Significance for Religious Education of Trends in the Psychology of Religion," Religious Education, 23 : 7-19, January, 1928.
10. Edward S. Ames, "Can Religion Be Taught ?" Religious Education 25 : 42-50, January, 1930.
11. Albert M. Carmichael, "Are Church and Public School Indispensable for Character Education ?" Religious Education, 27 : 408-412, May, 1932; and I. A. Morton, "Religious Motive in Education," Religious Education, 40 : 23-26, January-February, 1945.
12. C. f. John P. Williams, "The Schoolman and Relıgion," School and Society, 70 : 97-100, August, 1949.
13. Victor E. Marriott, "New Flowers of the Spirit," Religious Education, 24 : 250-262, March, 1929.
15. Elmer G. Homrighausen, "The Real Problem of Religious Education," Religious Education, 34 : 10-17, January-March, 1939. See also Will Herberg, "Toward a Theology of Education," Christian Scholar, 36 : 259-272, December, 1953 and Paul

Van Buren, "Christian Education Postmortem Dei," Religious Education, 60 : 4-10, January-February, 1965.

16. Thomas E. Shields, "Principles in the Teaching of Religion, Catholic Educational Review, 1 : 341, April 1911.
17. Pius XI, "The Christian Eduation of Youth," Catholic Educational Review, 28 : 149, March, 1930.
20. Stuart G. Cole, "Where Religious Education and Theology Meet," Religious Education, 35 : 18-25, January-March, 1940.
21. C. Vollert, "Original Sin and Education," Religious Review, 5 : 217-228, July, 1946.
25. George A. Coe, op. cit. p. 310. c. f. Elmer O. Homrighausen, "Christian Theology and Christian Education," Religious Education, 44 : 360-362, November-December, 1949.
27 Ephesians, 2 : 8.
28. Supra, Chap : Two. Cf. Gerald Kreyche, "The Impact of Existentialism on Christian Thought," Religious Education, 60 : 423-426, November-December, 1965.
29. John 3 : 8.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

American Catholic Philosophical Association : Proceedings of the Western Division : The Philosophy of Christian Education, 1941, PP. 63-73.

Bower, William C. : The Curriculum of Religious Education (Charles Scribner's Sons, New York, 1925, Chaps. 14, 15.

Bruner, Emil : The Divine Imperative (Lutterworth Press, London, 1937,) Chap. 41.

Coe, George A : A Social Theory of Religious Education (Charles Scribner's Sons, New York, 1918).

————————: What is an Education ? (Charles Scribner's Sons, New York, 1930).

Donlan, Thomas C. : Theology and Education (William C. Brown Co., DuBuque, 1952).

Ellioti, Harrison S. : Can Religious Education Be Christian? (The Macmillan Company, New York, 1940.)

Fitzpatrick, Edward C. : Exploring a Theology of Education (The Bruce Publishing Company, Milwaukee, 1950).

Maritain, Jacques : "Some Typical Aspects of Christian Education" in Donald Gallagher and Idella Gallagher (eds.) The Education of Man (Doubleday & Company. Inc., Garden City, N. Y. 1962 , Chap. 6.

Mueller, Gustav E. : Education Limited (University of Oklahoma Press, Norman, Okla. 1949), Chaps. 5. 7.

Rugh, Charles E. : The Essential Place of Religion in Education, National Education Association Monograph, 1916.

Soares, Theodore G. : Religiours Education (The University of Chicago Press, Chicago, 1928).

"Theological Foundations of the Christian College," Christian Scholar, 41 : 273—285, Autumn, 1858.

Van Grueningen, John P. : Toward A Christian Philosophy of Higher Education (The Westminster Press, Hhiladelphia, 1957), Chaps. 2—3.

—0—

ଦଶମ ଅଧ୍ୟାୟ

ନୈତିକ ଶିକ୍ଷା

ଠିକ୍ ଏଥିପୂର୍ବରୁ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ଓ ଧାର୍ମିକ ଶିକ୍ଷାର ସଂଘର୍ଷ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଲୋଚନା କରାଯାଇଅଛି । ଉକ୍ତ ସଂଘର୍ଷ ମଧ୍ୟ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷାର ଦର୍ଶନରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । କେତେକେ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷାର ପରିସରକୁ ସଙ୍କୀର୍ଣ୍ଣ କରିଦିଅନ୍ତି । ସେମାନେ ମୁଖ୍ୟତଃ ସାଧୁତା, ଅନୁରକ୍ତି, ସାହସିକତା, ଯୌନ ପବିତ୍ରତା ଆଦି ପ୍ରଶ୍ନର ବିଚାର କରିଥାନ୍ତି । ଅନ୍ୟମାନେ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷାର ପରିସରକୁ ବ୍ୟାପକ କରିଥାନ୍ତି । 'ଶିକ୍ଷାରେ ସ୍ୱାଧୀନତା' ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନାରେ ଏହି ସବୁ ପ୍ରସଙ୍ଗ ସୂଚିତ ହୋଇସାରିଛି । ଆମ୍ଭେମାନେ ସ୍ୱେଚ୍ଛାରେ ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ନିର୍ବାଚନ କରିବୁଁ କିମ୍ବା ଏ ବିଷୟରେ ଆମର ସଂକଳ୍ପ ହୋଇଅଛି—ଏହାର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ଭାବ ହେଉଛି ନୈତିକତା । (୧) ଏପରିକି ଯଦି ଆମ୍ଭେମାନେ ସ୍ୱାଧୀନ, ତେବେ ବି ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠୁଛି—ତାହା ଏକ ନୈତିକ ପ୍ରଶ୍ନ—ଶିକ୍ଷାଲକ୍ଷ୍ୟ ସ୍ଥିର କରିବାର ସହାୟକ ହେବ କି ଯୁବବଂଶଧରଙ୍କୁ ଆହ୍ୱାନ କରିବାରେ ପ୍ରୌଢ଼ଗୋଷ୍ଠୀ ସ୍ୱାଧୀନ ହେବେ କିମ୍ବା ସଂଯମ ଆଚରଣ କରିବେ କି ନାହିଁ । ପୁନଶ୍ଚ ସ୍ୱାଧୀନତାର ସଫଳ ପ୍ରୟୋଗ ପାଇଁ ଆବଶ୍ୟକ ହେଉଛି, ବିଦ୍ୟାଳୟର ନିୟମକାନୁନ ଓ ଶୃଙ୍ଖଳାର ବଶବର୍ତ୍ତିତା । ଅନାଦିକାଳରୁ ଶୃଙ୍ଖଳା ରକ୍ଷା ଗୋଟିଏ ନୈତିକ ସମସ୍ୟା ବୋଲି ପରିଗଣିତ ହୋଇଆସୁଅଛି । ଏସବୁ ଓ ଏପ୍ରକାର ସ୍ତରରେ ନୈତିକ ପ୍ରସଙ୍ଗଗୁଡ଼ିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ହୋଇଥିବାରୁ ନୈତିକ ଉଦ୍ୟମର ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଗଭୀର ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସକ୍ରେଟିସ୍ ଯେପରି କରିଥିଲେ, ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସେପରି ମୌଳିକ ପ୍ରଶ୍ନର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ, "ସଦଗୁଣର ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଇପାରିବ କି ?" ଯଦି ଦିଆଯାଏ, ତେବେ କେଉଁ ଅର୍ଥରେ ? ପିତାମାତା ବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଏ ବିଷୟରେ ଦାୟିତ୍ୱଜ୍ଞାନ ଆସିବ କିପରି ? ସର୍ବଶେଷରେ କର୍ତ୍ତବ୍ୟଜ୍ଞାନ କିପରି ପ୍ରେରଣା ପାଇବ ?

ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ପ୍ରାଧିକାର

ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଗଠିତ ସମୂହ ହିଁ ଏ । ଏଣୁ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କ ପ୍ରଣାଳୀଦ୍ୱାରା ବିଦ୍ୟାଳୟର ସାମାଜିକ ପରିବେଶକୁ ଏପରି ସଙ୍ଗଠିତ କରିବେ ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଗ୍ରୁପର

---

(୧) ଷଷ୍ଠ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ଇଚ୍ଛାର ସ୍ୱାଧୀନତା" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ବ୍ୟକ୍ତିସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ସ୍ଥାନ ପାଇବାର ଓ ଆପଣାକୁ ପ୍ରକାଶ କରିବାର ସୁଯୋଗ ଲାଭ କରିବ । ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ବହୁ ସଂଜ୍ଞା ମିଳୁଛି । (୨) ଯାହାହେଉ, ସେସବୁର ସାରମର୍ମ ହେଉଛି, ସ୍ୱାଧୀନତା ହିଁ ବ୍ୟକ୍ତିସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟର କାର୍ଯ୍ୟ (୩) । ଯଦି ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ନ ଥାନ୍ତା, ତେବେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଆବଶ୍ୟକତା ପଡ଼ନ୍ତା ନାହିଁ । ସମସ୍ତେ ଏକା ପରି କାମ କରନ୍ତେ । କେହି ହେଲେ ପୃଥକ୍ ହେବାକୁ ଅର୍ଥାତ୍ ସ୍ୱାଧୀନ ହେବାକୁ ଚାହିଁବେ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ପାର୍ଥକ୍ୟ ସଙ୍ଗେ ଚିହ୍ନଟ କରାଗଲେ, ଏଥିରେ ସାମାଜିକ ସମ୍ପର୍କ ସୂଚିତ ହୁଏ । ପିଲାମାନେ ଜଣେ ଅନ୍ୟ ଜଣଙ୍କଠାରୁ ପୃଥକ୍, କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ମିଳିମିଶି ଏକତ୍ର ଚଳିବା ପାଇଁ ସେମାନେ ଯଥେଷ୍ଟ ଭାବେ ପରସ୍ପର ସମାନ । ଅତଏବ ସମଜାତୀୟତା ଯେତିକି ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ, ବିଜାତୀୟତା ସେତିକି । ଗୋଟିଏ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସାମାଜିକ ଗୋଷ୍ଠୀ ଏହି ଉଭୟ ଗୁଣ ଆବଶ୍ୟକ କରେ । କିନ୍ତୁ ଠିକ୍ କେତେ ସମଜାତୀୟତା ଓ ବିଜାତୀୟତା ରହିବା ଉଚିତ ? କେତେ ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ କେତେ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ଶ୍ରେଣୀରେ ରହିବା ବିଧେୟ ? ବିଚାରବନ୍ତ ଲୋକ ଆଗରେ ଏ ପ୍ରଶ୍ନର କେବଳ ଗୋଟିଏ ଉତ୍ତର ନଥାଏ । ଏହା ଏକ ନୈତିକ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ବିଷୟ ଓ ଯେଉଁ ଲୋକ ଉତ୍ତର ଦେବାକୁ ଚେଷ୍ଟା କରିବେ, ତାଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ବସ୍ତୁବିଧ ଦିଗ ତଥା ମନୋଭାବ ଉପରେ ତାଙ୍କ ଉତ୍ତର ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହେବ ।

ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଭାବନା—ଏପରିକି ଏକଚ୍ଛତ୍ରଶାସନ ଓ ସାମ୍ୟବାଦରେ—ଯେତେଦୂର ସୁଦୂରପ୍ରସାରୀ ହେଉପଛକେ ଶ୍ରେଣୀରେ ଏହା ପିଲାମାନଙ୍କୁ କେତେ କମ୍ ଉତ୍ସାହ ଦିଏ, ତାହା ଭାବିଲେ ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟ ଲାଗେ । ଶିଶୁ ବାଲ୍ୟକାଳରୁ ପିତାମାତା କିମ୍ବା ସେମାନଙ୍କ ସ୍ଥାନରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱର ଆଜ୍ଞାନୁବର୍ତ୍ତୀ ହେବାକୁ ଶିଖୁ—ଏହି ଧାରଣା ବହୁଦିନର ପରମ୍ପରା ଦ୍ୱାରା ସମର୍ଥିତ ହୋଇଅଛି । ଅପ୍ରାପ୍ତବୟସ୍କ ଶିଶୁ ଅପେକ୍ଷା ପରିଣତ ପ୍ରୌଢ଼ କଅଣ କରିବାକୁ ହେବ ଏହା ନିଃସନ୍ଦେହରେ ଅଧିକ ଜାଣନ୍ତି । ସେହି ହେତୁରୁ ପିତାମାତା ବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପ୍ରାଧିକାରରେ ଅସନ୍ଦିଗ୍ଧ ବିଶ୍ୱାସ ରଖିବାକୁ ହୁଏ ଓ ତାହା ଫଳରେ ବଳିଷ୍ଠ ଜ୍ଞାନ ଓ ଯଥାର୍ଥ ନୀତିଶିକ୍ଷା ଲାଭ କରିବାର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଓ କ୍ଷିପ୍ର ପନ୍ଥା ଉନ୍ମୁକ୍ତ ହେବାର ସମ୍ଭାବନା ରହିଅଛି । ସ୍ୱାଧୀନ ହୋଇ ଭୁଲ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ବନ୍ଧନରେ ଠିକ୍ କରିବା ଯେ ଶିଶୁ ପକ୍ଷରେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଶ୍ରେୟସ୍କର—ଏହି ଶିକ୍ଷାନୀତିରେ ଆମ ପୂର୍ବପୁରୁଷଗଣ ଖୁବ୍ ବିଶ୍ୱାସୀ ଥିଲେ ।

ଏହି ମତର ବିରୋଧରେ ଯୁକ୍ତି କରି ଯେଉଁମାନେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ସ୍ୱାଧୀନତା ସପକ୍ଷରେ ଢଳି ପଡ଼ନ୍ତି ସେମାନେ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାବିତ୍‌ମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ବେଶ୍

(୩) ତୃତୀୟ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ସ୍ୱାଧୀନତା ଅର୍ଥରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

କଳ୍ପନାପ୍ରିୟ ହୋଇଥାନ୍ତି । ପିଲାମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ସେମାନଙ୍କ ସ୍ୱଭାବରେ ସୁନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ହୋଇ ରହିଥାଏ । ଏଥିଯୋଗୁଁ ସେମାନେ ଶିଶୁ ଜୀବନର ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି । ତେଣୁ ସେମାନେ ଶିଶୁର ସ୍ୱଭାବକୁ ଖୁବ୍ ଆଦର କରନ୍ତି ଓ ଯେଉଁ ପାର୍ଥକ୍ୟ ପିଲା-ମାନଙ୍କ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ପରିଚାୟକ, ସେହି ନିଜସ୍ୱ ପାର୍ଥକ୍ୟ ପିଲାମାନେ ପ୍ରତିପାଦନ କରନ୍ତୁ, ଏହା ସେମାନେ ସମର୍ଥନ କରିବାରେ ଜିଦ୍‌ଖୋର ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି । ଫଳତଃ ପିଲାମାନଙ୍କ ପ୍ରତି ଅବାଧନୀତି (Laissez faire) ସାଧାରଣତଃ ଅନୁସରଣ କରନ୍ତୁ, ଏହା ପିତାମାତା, ଶିକ୍ଷକ ଓ ପ୍ରୌଢ଼ମାନଙ୍କ ଉପରେ ଜୋର କରନ୍ତି (୪) । ସେମାନଙ୍କ ନିୟମ ହେଉଛି, ପ୍ରକୃତିକୁ ମନଇଚ୍ଛା ବାଟ ଛାଡ଼ିଦେବା, ଯାହା ଫଳରେ ପ୍ରକୃତି ନିଜ ଗତି ଅନୁସାରେ ଆତ୍ମ-ପ୍ରକାଶ କରିବ ।

ପିଲାମାନେ ଅନେକ ସମୟରେ ଶାସନ ମାନନ୍ତି ନାହିଁ; ତେଣୁ ସେମାନେ ଏହି ଯଥେଚ୍ଛାଚାରିତା ମନୋଭାବକୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ୱାଗତ କରନ୍ତି । ଯେଉଁ ପରିବାର ବା ପାଠଶାଳାରେ ସେମାନେ ଯଥେଚ୍ଛ କାମ କରନ୍ତି, ସେ ପ୍ରକାର ପରିବାର ବା ପାଠଶାଳାରେ ସେମାନେ ଉତ୍‌ଫୁଲ୍ଲ ହୁଅନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଏହା ସବୁବେଳେ ସତ୍ୟ ନୁହେଁ । ପିଲାମାନେ ବିରୋଧାଭାସସ୍ୱରୂପ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ପଚାରନ୍ତି, "ଆମ୍ଭେମାନେ ଆଜି ଯାହା କରିବାକୁ ଚାହୁଁ, ତାହା କରିବୁ କି ?" ଏହା ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାର ଚିନ୍ତାର ବିଷୟ । ପ୍ରକୃତରେ ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ପରିହାସର ବିଷୟ ନୁହେଁ । ନିଜ ଅଭ୍ୟାସର ଭିତରେ ପଡ଼ିରହିବାକୁ ପିଲାଙ୍କ ଚରିତ୍ରମାନେ ଓ ଏହି ବିରକ୍ତ ତଥା-କଥିତ ଅନିର୍ଦ୍ଦେଶିକ ଶିକ୍ଷଣରେ (non-directive teaching) ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ (୫) ବିରୋଧାଭାସସ୍ୱରୂପ ଏହି ପ୍ରଣାଳୀର ମୁଖ୍ୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେଉଛି, ପିଲା ତାଙ୍କ ନିଜ ଅଭି-କ୍ରମକୁ ବ୍ୟବହାର କରିବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହୁଅନ୍ତୁ । ବିଶେଷତଃ ବଡ଼ ବଡ଼ ପିଲାମାନେ ଉପ-ଦେଷ୍ଟାଙ୍କ ଅଭିକ୍ରମ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବାକୁ ଏତେଦୂର ଅଭ୍ୟସ୍ତ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି ଯେ ସେମାନେ ଆପଣା ଉଦ୍ୟମ ହରାଇ ବସନ୍ତି । ଉପଦେଷ୍ଟା ପାଠରେ ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ନିର୍ଦ୍ଦେଶ ଦେବାକୁ ନାହିଁ କରନ୍ତି; ଫଳରେ ଛାତ୍ର ନିଜ ଅଭିକ୍ରମ ଲଗାଇବାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇ ପରିଶେଷରେ କ୍ଳାନ୍ତି ହିଁ ତାର ଏକମାତ୍ର ବିକଳ୍ପ ହୁଏ । ସୁତରାଂ ଅବାଧ ମନୋଭାବ ପୁରାପୁରି ନାସ୍ତିବାଚକ ନୁହେଁ; ଅନିର୍ଦ୍ଦେଶକ ଶିକ୍ଷଣ ଏହାର ଏକ ଅସ୍ତିବାଚକ ରୂପ ।

ଶିଶୁ ପ୍ରକୃତିର ଏକ ରହସ୍ୟମୟ ଆଦର ଦେଖାଇ ସ୍ୱାଧୀନତା ସପକ୍ଷରେ ଅନ୍ୟ ଶିକ୍ଷାବିତ୍‌ମାନେ ନୈତିକ ଯୁକ୍ତି ବାଢ଼ନ୍ତି ନାହିଁ । ଶିଶୁ ସ୍ୱଭାବର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ସାଧୁତା ଉପରେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ପ୍ରତିଷ୍ଠା ଦୂରେ ଥାଉ, ସ୍ୱାଧୀନତାର ବିପରୀତ ଅବସ୍ଥା ଅର୍ଥାତ୍ ପ୍ରାଧିକାରବାଦ ଯୋଗୁଁ ଯେଉଁ କୁଫଳ ଫଳିବ, ଏହାକୁ ଏଡ଼ାଇବା ପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ସମର୍ଥନ କରାଯାଏ । ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ଯୁକ୍ତି କରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କଠାରେ ଅଖଣ୍ଡ କ୍ଷମତା ରହିଲେ ଏହା ଛାତ୍ର ଓ

(୪) ଚତୁର୍ଥ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ଯଥେଚ୍ଛାଚାରୀ ଗୋଷ୍ଠୀ" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଶିକ୍ଷକ ଉଭୟଙ୍କ ପାଇଁ ବିପଜ୍ଜନକ ହେବ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପକ୍ଷରେ କଳୁଷିତ ହୋଇ ଅତ୍ୟାଗ୍ରହୀ ହେବା ଅଧିକ ସମ୍ଭବ; ଛାତ୍ରମାନେ ମଧ୍ୟ ଅତ୍ୟଧିକ ବିଦ୍ରୋହୀ କିମ୍ବା ଅତ୍ୟଧିକ ଅନୁଗତ ହୋଇପାରନ୍ତି । ବିଦ୍ରୋହାଚରଣରେ ବିପଦ ହେଉଛି, ସେମାନେ ଯେ କୌଣସି ପ୍ରକାର କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱର ପ୍ରତିରୋଧ କରିବା ମଙ୍ଗଳଦାୟକ ବୋଲି ଭାବନ୍ତି ଓ ଅତ୍ୟଧିକ ଆନୁଗତ୍ୟ ହେତୁ ସେମାନେ ସକଳ ପ୍ରକାର ଅଭିକ୍ରମ ହରାଇବସିବାର ବିପଦ ରହିଛି । ଅଧିକ ବିପଜ୍ଜନକ ହେଉଛି, ଛାତ୍ରର ଆତ୍ମପ୍ରତିଷ୍ଠା ବିରୋଧନ ପାଇଁ ବିଫଳ ହୋଇଯିବା ଫଳରେ ସେ ତାଠାରୁ ସାନ ଓ ଅଧିକ ଦୁର୍ବଳ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ଧମକାଇବାରେ ଲାଗେ ଏବଂ ପରବର୍ତ୍ତୀ ଶିକ୍ଷକ ଓ ପିତାମାତା ବିଶେଷର ସ୍ଥାୟୀ ଭାବରେ ଅତ୍ୟାଗ୍ରହୀ ହୋଇଯାଆନ୍ତି । (୬)

ଆଉ କେତେକ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ଅଛନ୍ତି, ସେମାନେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଏହି ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ପଦ୍ଧତିକାରୀ ଭାବ ଯେଉଁ ଅନୁମୋଦିତ ତାହା କରେ, ତାକୁ ଚିହ୍ନି ପାରନ୍ତି ଓ ତତ୍ସଙ୍ଗେ ପ୍ରାଧିକାରର ବିରୋଧୀ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । (୭) ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ପ୍ରାଧିକାର ଯେ ପରସ୍ପର ବିରୋଧୀ, ଏହା ଭାବିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ସେମାନେ ଏହି ଉଭୟଙ୍କୁ ଏପରି ସଂଯୁକ୍ତ କରିଦିଅନ୍ତି ଯେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ବାସ୍ତବିକ ଜନକହିଁ ପ୍ରାଧିକାର ହୋଇଯାଏ । ବ୍ୟକ୍ତି-ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟକୁ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ କରି କୌଣସି ପାଠଶାଳାରେ ଯଦି ଜଣେ ପିଲା ମନଇଚ୍ଛା କାମ କରିଯାଏ ତେବେ ଅବ୍ୟବସ୍ଥା ଆସିଯାଏ । ବିଶୃଙ୍ଖଳା ବଢ଼ିଗଲେ ପ୍ରକୃତ ସ୍ୱାଧୀନତା ରହିବ ନାହିଁ; କାରଣ ଜଣେ ଅନ୍ୟ ଜଣକର ପ୍ରତିବନ୍ଧକ ହେବ ଓ ଏହା ଫଳରେ ଯେଉଁ ବିଭ୍ରାନ୍ତି ଉପୁଜିବ, ସେଥିରେ ସମସ୍ତେ କିଛି ହେଲେ କରିବା ପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନତା ସମ୍ପଦରୁ ବଞ୍ଚିତ ହେବେ । ନୈତିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ପାଇଁ କିଛି ବିଧିବିଧାନ ଅବଶ୍ୟକ ଓ ତଦନୁସାରେ ପିଲାମାନେ ଓ ବୟସ୍କ ଲୋକମାନେ ନିଜ ନିଜ ଆଚରଣକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରିତ କରିବେ ଓ ଯେଉଁ କର୍ତ୍ତୃପକ୍ଷଙ୍କ ନିକଟରେ ଶରଣାଗତ ହେବାର କଥା ସେମାନେ ବି ସେହି ବିଧିବିଧାନ ଅନୁସାରେ ଚଳିବେ । ତାହା ହେଲେ ପ୍ରକୃତ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି; କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱର ନିୟମ ଅନୁସାରେ ଯାହା ଶ୍ରେୟ, ତାହା କରିବାର ସ୍ୱାଧୀନତା; ଅର୍ଥାତ୍ ଆଇନାନୁମୋଦିତ କାମ କରିବା (୮) । ସୁତରାଂ ଆଇନର ଶୃଙ୍ଖଳାରେ ଶିଶୁ ସ୍ୱାଧୀନତା ଶିକ୍ଷା କରେ; ସେ ଅସଂଯତ ହୋଇ ଏହା ଶିକ୍ଷା କରେ ନାହିଁ । ଅବଶ୍ୟ ଏହି କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱାରୋପ ହେଉଛନ୍ତି ପିତାମାତା ବା ଶିକ୍ଷକ । କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱର କଳଙ୍କକୁ ଦୂର କରିବା ପାଇଁ ଓ ଏହାର ଫଳ ଅତ୍ୟାଗ୍ରହ ନ ହୋଇ ସ୍ୱାଧୀନତା ଯେପରି ହେବ, ସେଥିପାଇଁ ଶିକ୍ଷକ ପ୍ରାଧିକାରର ଦାମ୍ଭିକତାରେ ଉନ୍ମତ୍ତ ହେବେ ନାହିଁ ଓ ମର୍ଯ୍ୟାଦା ଏବଂ ମାନବିକତାର ସଦ୍‌ଗୁଣରେ ଆନତ ହେବେ । (୯)

ଆଉ କେତେକ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ବି ଅଛନ୍ତି । ସେମାନେ ସ୍ୱାଧୀନତାରେ ପ୍ରାଧିକାରର ଭୂମିକା ଅପସାରଣାର୍ଥ ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରି ପୁଣି ଜୋର ଦିଅନ୍ତି ଯେ ନୈତିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅର୍ଥ ବିଧିମୁକ୍ତ । ଆଧୁନିକ ମଧ୍ୟ ଯଦି ଆଇନ ପୂର୍ଣ୍ଣାଙ୍ଗାଳୀ, ଅସାଙ୍ଗତ୍ୱେସୂ ଓ ଅଦରକାରୀ ହୋଇଥାଏ ତେବେ ସେହି ବିଧିର ପରିସର ମଧ୍ୟରେ ହିଁ ସ୍ୱାଧୀନତା ନିହିତ । (୧୦)

ସେହିସବୁ ପରୀକ୍ଷଣଗତ ବାଧା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଙ୍କର ଶକ୍ତିକୁ ଅବଶ କରିଦିଏ, ଏସବୁର ବିରୁଦ୍ଧରେ ସେମାନେ ଆତ୍ମପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିବେ । ମାମୁଲି ମତାନ୍ଧତା ଓ ଉପରର ଦାସ ସେମାନେ ହେବେ ନାହିଁ । ଶିଶୁ-ପ୍ରକୃତିର ସ୍ୱାଭାବିକ ସାମ୍ୟତାକୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରି ଏହାର ବିନିଯୋଗ କରିବା ଏପ୍ରକାର ସ୍ୱାଧୀନତାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ନୁହେଁ; ବରଂ ଶିଶୁମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଅଛି, ଏହାକୁ ସାମାଜିକ ସଂସ୍କୃତିର ସଂସ୍କାରର ଉପାୟ ରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରି ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟର ବିନିଯୋଗ କରିବା ହିଁ ଏହି ସ୍ୱାଧୀନତାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେବ । ଅବଶ୍ୟ ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ଏହା ଜଣାଯାଏ ଯେ ସାମାଜିକ ସଂସ୍କୃତି ଶିଶୁର ବନ୍ଧନ ପାଇଁ ଶୃଙ୍ଖଳ ନୁହେଁ, ବିକାଶ ପଥରେ ସହାୟକ । ଅର୍ଥାତ୍ ଶିଶୁ ଯେତେବେଳେ ତାର ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଏକାଧିକ ବିକଳ୍ପ ପନ୍ଥା ଦେଖିପାରେ ଓ ମନେ ମନେ ସେସବୁ ବିକଳ୍ପ ପନ୍ଥାକୁ ପ୍ରୟୋଗ କରି ଗୋଟିକୁ ବୁଦ୍ଧିମତ୍ତାର ସହିତ ବାଛିନିଏ, ସେତେବେଳେ ଯାଇ ସେ ନୈତିକ ସ୍ୱାଧୀନତା କଅଣ ଗ୍ରହେ ଓ ଶିକ୍ଷା କରେ । (୧୧)

ଶିକ୍ଷାଗତ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଏହି ଆଲୋଚନା ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଯେଉଁମାନେ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ମୁଖ୍ୟତଃ ଶିଶୁର ଅବାଧ ଗମନାଗମନ ଭିତରେ ଦେଖନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ବିଚାର ଆବଶ୍ୟକ । ଏହା ଏକ ଅତି ସଂକୀର୍ଣ୍ଣ ବିଚାର । ଭୌତିକ ସ୍ୱାଧୀନତା କେବେହେଁ ବୁଦ୍ଧି ସହିତ ସମ୍ପୃକ୍ତ ନୁହେଁ, କିମ୍ବା ବୁଦ୍ଧି ପରିଚାଳିତ ନୁହେଁ । ବିଧାନ ଓ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ମୂଳପିଣ୍ଡ ହେଉଛି ସହଯୋଗୀ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ ଓ ଏପ୍ରକାର କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ ଭୌତିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଯୋଗୁଁ ଉପୁଜିପାରେ ନାହିଁ । ଏହାର ପ୍ରତିଷେଧକରୂପେ ଆମ୍ଭେମାନଙ୍କୁ ମନର ଆଭ୍ୟନ୍ତରୀଣ ସ୍ୱାଧୀନତାଠାରୁ ଭୌତିକ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ପୃଥକ କରିବା ଠିକ୍ ହେବ ନାହିଁ । ଅପରପକ୍ଷରେ, ଚଳନାର ସ୍ୱାଧୀନତାଦ୍ୱାରା ଯେ କି ଫଳାଫଳ ହୋଇପାରେ, ଏହାକୁ ପ୍ରକାଶ୍ୟ ଆଚରଣ ମାଧ୍ୟମରେ ପରୀକ୍ଷା କରିବାର ସୁଯୋଗ ମିଳିବା ଦରକାର । ସୁତରାଂ ଭୌତିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଯଥାର୍ଥ ସ୍ଥାନ ହେଉଛି ଯେ ଏହା ଗୋଟିଏ ଉପାୟ; ମାତ୍ର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ନୁହେଁ ।

କିନ୍ତୁ ଏପରିକି ଯେଉଁ ପାଠପ୍ରଣାଳୀରେ ଗତାନୁଗତିକ ଏବଂ ନୂତନ ବିକଳ୍ପ ମଧ୍ୟରେ ବୁଦ୍ଧିମତ୍ତା ସହକାରେ ନିର୍ବାଚନ କରିବାର ସ୍ୱାଧୀନତା ଥାଏ, ସେ ପ୍ରଣାଳୀ ମଧ୍ୟ ତ୍ରୁଟିହୀନ ନୁହେଁ । ଉପସ୍ଥିତ ପରିସ୍ଥିତିରେ ପୂର୍ବପରୀକ୍ଷିତ ଗତାନୁଗତିକ ଅଭିଜ୍ଞତାର ଅନୁସରଣ ନୀତି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଭଲ କିମ୍ବା କୌଣସି ନବପ୍ରବର୍ତ୍ତିତ ପ୍ରଚଳିତ ପ୍ରଥାର ଉନ୍ନତିସାଧନ କରେ, ଏ କଥା ଶିକ୍ଷକ ବା ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ କିପରି ସ୍ଥିର କରିବେ ? ଜାତିର ଅଭିଜ୍ଞତାରେ ପରୀକ୍ଷା କରିବାର ସ୍ୱାଧୀନତାର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅବଶ୍ୟମ୍ଭାବୀ ଅବସ୍ଥା ହେଉଛି, ଜାତିର ଅଭିଜ୍ଞତାକୁ ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ଜାଣିବା—ଏକଥା ସ୍ଥିର କରିଦେବା ସମ୍ଭବତଃ ସୁନିଶ୍ଚିତ । (୧୨) ଉଦାହରଣ-ସ୍ୱରୂପ ଯେଉଁ ଲୋକ ରସାୟନବିଦ୍ୟା ବିଷୟରେ କିଛି ଜାଣେ ନାହିଁ, ତାର ରସାୟନାଗାରରେ ଅବାଧ ପ୍ରବେଶ ଠିକ୍ ହେବ ନାହିଁ । ଜାତିଶିକ୍ଷାର ଚିରପରୀକ୍ଷିତ ମାନବ

ବ୍ୟତିକ୍ରମ କରାଗଲେ ତାହାହିଁ ସତ୍ୟ । ଏପରିକି ଜଣେ ଯୁବକ ତା'ର ସାମାଜିକ ସଂସ୍କୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅବହିତ ହୋଇଥିଲେ ହେଁ ତା ପକ୍ଷରେ କୌଣସି ବିଚ୍ୟୁତି ବା ଅମେଳ ଘୋଟୁଁ ତା'ର ନିଜ ବା ତା ସାମାଜିକ ଦଳର ଅପୂରଣୀୟ କ୍ଷତି ଯେ ନ ହେବ ଏଥିପାଇଁ ଭରସା ଆଗରୁ ମିଳିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଅବଶ୍ୟ ସେ ଯେ ତାଙ୍କ ଆଚରଣରେ ଗତାନୁଗତିକ ନ ହେଲେ ଏହା ତାଙ୍କ ପ୍ରତି ଓ ଦଳ ପ୍ରତି ଫଳପ୍ରଦ ହେବାର ଆଶା ରହିବ । ପିତାମାତା ଓ ଶିକ୍ଷକ ନିଶ୍ଚୟ ସ୍ମରଣ ରଖିବେ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଓ ସାମାଜିକ ସ୍ତରରେ ବିପଦ ବରଣ ନ କଲେ ସ୍ୱାଧୀନତା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ, ପ୍ରଗତି ମଧ୍ୟ ନୁହେଁ ।

ଯେଉଁ ପ୍ରକାର ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ଆତ୍ମସଂଯମରେ ଏକ ଅଭ୍ୟାସ ବୋଲି କୁହାଯାଏ, ତାହାହିଁ ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ପ୍ରାଧିକାର ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ନିବିଡ଼ ସମ୍ପର୍କରୁ ସୂଚିତ ହୁଏ । ଏଥିପୂର୍ବରୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଦେଖିଛୁଁ ଯେ ସଫଳ ସ୍ୱାଧୀନତା ପାଇଁ ସଂଯମ ଓ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ଏକାନ୍ତ ଆବଶ୍ୟକ । ବାଲ୍ୟାବସ୍ଥାରେ ପିତାମାତା, ଶିକ୍ଷକ କିମ୍ବା ପୋଲିସ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରନ୍ତି । ଏହି ବାହ୍ୟ ନିୟନ୍ତ୍ରଣକୁ ଆତ୍ମ-ନିୟନ୍ତ୍ରଣରେ ପରିଣତ କରିବା ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନର ଅଧିକାଂଶ ମତର ଲକ୍ଷ୍ୟ । ଏହାର ଅର୍ଥ ଏହି ଯେ ବାହାର ଶାସକଙ୍କ ସ୍ଥାନରେ ଶିଶୁ କ୍ରମେ ନିଜେ ନିଜର ଶାସକ ହେଉଛି; ଏହା ଫଳରେ ଆତ୍ମସଂଯମର ନୈତିକ ସ୍ୱଶାସନ ସେ କରିବାକୁ ଶିଖୁଛି । ଆତ୍ମ-ସଂଯମ ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଯେଉଁ ନିରୋଧ କରିବାକୁ ପଡ଼େ ତାହା ଶ୍ରେୟ ଏହି ସନ୍ନ୍ୟାସପ୍ରଶ୍ରୟୀ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନରେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ । ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସାଧନ ପାଇଁ ଏସବୁ ନିରୋଧକୁ କେବଳ ଉପାୟରୂପେ ସାଧାରଣତଃ ସମର୍ଥନ କରାଯାଏ । "କାର୍ଯ୍ୟରେ ବିରତି ଓ ଚିନ୍ତା" ପାଇଁ ଏସବୁ ନୈତିକ ସତର୍କତା ଅଛି । ଆବେଗପୂର୍ଣ୍ଣ କାର୍ଯ୍ୟର ସମ୍ଭାବ୍ୟ ପରିଣତି ସହିତ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଅଭିପ୍ରାୟକୁ ସମ୍ପୃକ୍ତ କରି କାର୍ଯ୍ୟ ପାଇଁ ଗୋଟିଏ ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ଯୋଜନା ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏପ୍ରକାର କାର୍ଯ୍ୟକୁ ବନ୍ଦ ରଖିବା ହେଉଛି ଚିନ୍ତା । ଏହି ଅଭିପ୍ରାୟର ପୂର୍ତ୍ତି ଯେତେ ବଢ଼େ ଓ କାର୍ଯ୍ୟରେ ହାତ ଦେବା ପୂର୍ବରୁ ଏହିସବୁ ଅଭିପ୍ରାୟ ବିଷୟରେ ଚିନ୍ତା କରିବାକୁ ସେ ଯୁବକ ଯେତେ ଅଧିକ ଇଚ୍ଛୁକ ହୁଅନ୍ତି, ତାଙ୍କର ସେତେ କମ୍ ବାହ୍ୟ ନିୟନ୍ତ୍ରଣାଧୀନ ହେବାକୁ ପଡ଼େ ଓ ସେତେ ଅଧିକ ଆଭ୍ୟନ୍ତରୀଣ ସ୍ୱାଧୀନତା ବା ଆତ୍ମସଂଯମର ହକଦାର ସେ ହୁଅନ୍ତି ।

ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନତା ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆମ ଆଲୋଚନାର ମୁଖ୍ୟ ବିଷୟ ହୋଇଅଛି । ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନତା କାହିଁ ? ତାଙ୍କ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ବିଷୟରେ କଅଣ ହେଲା ? କେତେକ ଆଲୋଚକ ଏ ବିଷୟରେ ତୁମୁଳ ଝଡ଼ଝଞ୍ଜା ଉଠାନ୍ତି ଓ ଆଉ କେତେକ ଏହାକୁ ପାଣିଫୋଟକା ପରି ଉଡ଼ାଇ ଦିଅନ୍ତି । ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଆଲୋଚକ ହେଉଛନ୍ତି ଶିକ୍ଷକ, ଯେ କି ଚାହାନ୍ତି ଯେ ପିଲାମାନେ ତାଙ୍କ ପ୍ରତି ଆଜ୍ଞାଧୀନ ହୋଇ ରହନ୍ତୁ । ଶେଷୋକ୍ତ ଆଲୋଚକ ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଅରାଜକତା ହେଲାଭଳି ସାମାଜିକ ପରିସ୍ଥିତି ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଚାହାନ୍ତି,

ସେଠାଁରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ କେବେହେଁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ନିକଟରେ ଅଧୀନ ହୋଇ ରହିବ ନାହିଁ । ଏହି ଉଭୟ ଚରମ ମତବାଦ ନିମ୍ନୋକ୍ତ ତଥ୍ୟ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଥିବାର ଅନୁମାନ କରାଯାଏ—ବିଦ୍ୟାଳୟର ପରିସ୍ଥିତିରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଏତେଦୂର ସୀମିତ ଯେ ଶିକ୍ଷକ କିମ୍ବା ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ ଜଣେ ଏହାକୁ ଯେତେ ଅଧିକ ଉପଭୋଗ କରେ ଅନ୍ୟ ଜଣଙ୍କର ଏହା ସେତେ କମିଯାଏ । ବସ୍ତୁତଃ ଏହା ସତ୍ୟ ନୁହେଁ । ଏହା ମଧ୍ୟ ହୋଇପାରେ ଯେ ଶିକ୍ଷକ ଯେତେ ଅଧିକ ସ୍ୱାଧୀନ ହେବେ, ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଏହା ସେତେ ଅଧିକ ଉପଭୋଗ କରିପାରିବେ ।

ପ୍ରକୃତରେ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କ ଅଭିଜ୍ଞତାକୁ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କ ସେବାରେ ସ୍ୱାଧୀନଭାବରେ ବ୍ୟବହାର କରିପାରିଲେ, ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ବାସ୍ତବ ସ୍ୱାଧୀନତା ଭୋଗ କରିପାରିବେ । ଶିକ୍ଷା ଗୋଟିଏ ସାମାଜିକ ପ୍ରକ୍ରିୟା, ଯେଉଁ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ସହଯୋଗ ରହିଛି । ସେହି କାରଣରୁ ଶିକ୍ଷକ ଯେ କେତେ ସର୍ବାଧିକ ସହଯୋଗ କରିବେ ତାର ଗୁରୁତ୍ୱ କମାଇ ଦିଆଯାଏ କିମ୍ବା ତାଙ୍କୁ ବାଦ୍ ଦିଆଯାଏ, ତେବେ ଏହାଠାରୁ ଅଧିକ ହାସ୍ୟାସ୍ପଦ ଆଉ କିଛି ହୋଇ ନପାରେ । (୧୩) ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଯଦି ବିଭିନ୍ନ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କର ଶକ୍ତିସମୂହର ସମୃଦ୍ଧ ବିକାଶ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକ ସ୍ୱାଧୀନଭାବରେ ପରାମର୍ଶ ଦେଇପାରନ୍ତି ତେବେ ଯାଇ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନେ ନୈତିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଲାଭ କରିପାରିବେ । କେବଳ ଏକାକୀ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସହଯୋଗ ଯେ ମିଳିବ, ଏହା ଆଶା କରିବା ମଧ୍ୟ ସେହିପରି ହାସ୍ୟାସ୍ପଦ । ପିଲାମାନଙ୍କର ମଧ୍ୟ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଭିଜ୍ଞତା ରହିଛି । ସୁତରାଂ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କ ସ୍ୱାଧୀନତାର ପ୍ରୟୋଗ କରିବେ, ବିଶେଷ ଭାବରେ ଜଣେ ଉଦ୍ଧତ ଏକଚ୍ଛତ୍ରପତି ଭାବରେ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଜଣେ ସହାନୁଭୂତିଶୀଳ ପରାମର୍ଶଦାତା ଭାବରେ ।

ଏହି ନୀତି ଅନୁସରଣ କଲେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଯୋଜନା ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବାର ସମସ୍ତ ଅଭିନମ ହରାଇ ଗୋଟିଏ ସାମାଜିକ ପରିସ୍ଥିତିକୁ କୌଶଳରେ ନିର୍ବାହ କରିବାରେ ବିଜ୍ଞ ଶିକ୍ଷକ ଧନ୍ଦ ହେବେ ନାହିଁ । "ତୁମ୍ଭେମାନେ ଆଜି କଅଣ କରିବାକୁ ଚାହଁ?"—ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ପଚାରି ଯେଉଁ ସବୁ ଉତ୍ତର ଆଗରୁ ପାଇବାର ଆଶା, ସେସବୁକୁ ମଧ୍ୟ ଚତୁରତା ସହକାରେ ଏଡ଼ାଇବା ଦରକାର । ଏହାର କାରଣ ହେଉଛି, ନିଜର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ଆଗ୍ରହର ସ୍ଥାୟୀ ଦିଗ ବିଷୟରେ ଅପରିଚିତ ଥିବା ହେତୁ ପିଲାଏ କୌଣସି ଆକସ୍ମିକ ଘଟଣା ବା ଇଚ୍ଛା କଥାକୁ ଭିତ୍ତିକରି ଉତ୍ତର ଦେଇପାରନ୍ତି । ଶିକ୍ଷକ ପିଲାମାନଙ୍କ ସହିତ ଏତେଦୂର ନିବିଡ଼ ସମ୍ପର୍କ ରଖିବେ ଯେ ପିଲାମାନେ ନିଜ ଆଗ୍ରହର ପରିଚୟ ପାଇବା ଅପେକ୍ଷା ଶିକ୍ଷକ ସେସବୁକୁ ଅନେକ ସମୟରେ ଭଲଭାବରେ ଜାଣିପାରିବେ; ଫଳରେ ଆଗ୍ରହ

(୧୩) ତୃତୀୟ ଅଧ୍ୟାୟରେ 'ଭାଗୀଦାର ହେବା ଅର୍ଥରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର' ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ସହିତ ତୁଳନା କରାଯାଇପାରେ ।

ବୁଝିବାର କ୍ଷମତା ରହିବ ନାହିଁ । ତେଣୁ ପିଲାମାନେ ଯାହା କରୁଛନ୍ତି ତାହା ସେମାନେ କରିବାକୁ ଚାହିଁବେ, ସେମାନେ ଯାହା କରିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ତାହା ସେମ ନେ କରନ୍ତୁ— ସେତେଟା ନୁହେଁ । ଯଥେଚ୍ଛ କାମ କରିବା, ଏପ୍ରକାର ସ୍ୱାଧୀନତା ଅଭିମୁଖରେ ଆଗେଇବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଗୋଟିଏ ନୂଆ ବନ୍ଧନ, ଆବେଗ ବା ଅଜ୍ଞତାର ବନ୍ଧନରେ ପହଞ୍ଚିବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

ଶ୍ରେଣୀଶୃଙ୍ଖଳା

ବିଦ୍ୟାଳୟର ନୈତିକ ଓ ସାମାଜିକ ପୃଷ୍ଠଭୂମିର ବିଶେଷ ଉଦାହରଣ ହେଉଛି ଶୃଙ୍ଖଳା ଓ ଏହାର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଆଲୋଚନା ଆବଶ୍ୟକ । ଜଣକର ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନ ଯାହା ହୋଇ-ଥିବ ସେ ତଦନୁସାରେ ଅଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଦିଅନ୍ତୁ ବା କମ ଦିଅନ୍ତୁ, ସଫଳ ଶିକ୍ଷଣ ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ କେତେକ ଅନୁକୂଳ ସାମାଜିକ ଅବସ୍ଥା ରହିବା ଦରକାର । ଏସବୁ ବିଧି-ବିଧାନର ଅବସ୍ଥା ଅଟେ । ପାଠପଢ଼ା ପାଇଁ ବିଧିବିଧାନ ଯେତେ ଆବଶ୍ୟକ, ବିଦ୍ୟାଳୟ ବାହାରେ ଦୈନନ୍ଦିନ ଜୀବନର କାମଧନ୍ଦା ପାଇଁ ସେତେ ଆବଶ୍ୟକ । ଏକଥାକୁ ମାନି-ନେବାକୁ ହେବ । ଯାହାହେଉ, ମୁଖ୍ୟ ପ୍ରଶ୍ନ ହେଉଛି, ଏହି ଶୃଙ୍ଖଳା ଓ ବିଧିବିଧାନର ରକ୍ଷା ବିଦ୍ୟାଳୟରେ କିପରି କରାଯିବ ?

ଗୋଟିଏ ପକ୍ଷରେ ଶୃଙ୍ଖଳାକୁ ପାଠପଢ଼ାର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅବସ୍ଥାରୂପେ ଧରି ନିଆ-ଯାଏ । ପାଠପଢ଼ା ଆରମ୍ଭ କରିବା ପୂର୍ବରୁ କେତେକ ପରିମାଣର ବ୍ୟବସ୍ଥା ଓ ନିସ୍ତବ୍ଧତା ରହିବା ଆବଶ୍ୟକ । ବସ୍ତୁତଃ ଶୃଙ୍ଖଳାରକ୍ଷା ଓ ପାଠପଢ଼ା ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଦୁଇଟି ଭିନ୍ନ ଭିନ୍ନ କାର୍ଯ୍ୟ । ଏପରି ଅବସ୍ଥାରେ ଶୃଙ୍ଖଳାବିଧିରେ ସାଧାରଣତଃ ନିୟମାବଳୀ ଲିପିବଦ୍ଧ ହୋଇ-ଥାଏ । ଏସବୁ ନିୟମରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ଆଜ୍ଞାକୁ ତୁରନ୍ତ ପାଳିବା ପ୍ରଥମ ଓ ପ୍ରଧାନ ଉପଦେଶ (୧୪) । ଶିକ୍ଷକ କିମ୍ବା ପିତାମାତା ତାଙ୍କ ଉପଦେଶ ପାଇଁ କାରଣ ଦର୍ଶାଇପାରନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ପିଲଙ୍କର ବିନା କାରଣରେ ଉପଦେଶ ପାଳିବାର କଥା । ବାପା ମା କିମ୍ବା ତାଙ୍କ ସ୍ଥାନରେ ଶିକ୍ଷକ ଯାହା ଆଜ୍ଞା କରିବେ ପିଲାମାନେ ତାହାହିଁ କରିଯିବ । ଏହାଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ନୈତିକ ଆଇନ ଅନୁସାରେ କାମ କଲେ ସେ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପରିବାରର ଶୃଙ୍ଖଳା ଅପେକ୍ଷା ପାଠ ଶାଳାରେ ଶୃଙ୍ଖଳା ଅଧିକ କଠୋର ହେବା ଉଚିତ ।

ଦ୍ୱିତୀୟ ପକ୍ଷରେ ଶୃଙ୍ଖଳା ଚରିତ୍ରଗଠନ ଶିକ୍ଷାଦାନ ସହିତ ସଂଯୁକ୍ତ ହୋଇଥାଏ । ଏଠାରେ ପାଠପ୍ରତି ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଉତ୍ସାହ ଏପରି ସଂକ୍ରମିତ ହେବା ଉଚିତ, ଯାହା ଫଳରେ ଏହା ସହଜରେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ଅନ୍ତରକୁ ବ୍ୟାପିଯିବ । ଶୃଙ୍ଖଳାକୁ ଗୋଟିଏ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ବ୍ୟାପାର ବୋଲି ଭାବି ତାଙ୍କର ଚିନ୍ତା କରିବା ଅନାବଶ୍ୟକ । ପିଲାମାନେ ପାଠରେ ଏପରି ମଜ୍ଜିଯିବେ ଯେ ସେମାନଙ୍କ ଆଗ୍ରହ ଯୋଗୁଁ ଆତ୍ମଶୃଙ୍ଖଳା ଜାତ ହେବ । ଏହି ତଥ୍ୟ ଅନୁସାରେ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଏପରି ଏକ ନୈତିକ ଓ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ଏକତା ରହୁଛି ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଙ୍କ

ଆନୁଗତ୍ୟ ପାଠପଢ଼ାର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅବସ୍ଥା ହେବାର ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠୁ ନାହିଁ । ସମାଜ ଯେପରି ସୁଖୀ, ଶ୍ରେଣୀକକ୍ଷ ସେହିପରି ଅନୁକୂଳ ହୋଇଯାଏ । ପିଲାମାନଙ୍କର ଓ ପ୍ରୌଢ଼ମାନଙ୍କର ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଭୂମିକା ରହିଛି ଓ ସେମାନେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପାଇଁ କିମ୍ବା ପୋଲିସ କର୍ମଚାରୀଙ୍କ ପାଇଁ କୌଣସି ଶୃଙ୍ଖଳାର ସମସ୍ୟା ସୃଷ୍ଟି କରନ୍ତି ନାହିଁ ।

ତୃତୀୟ ପଦ୍ଧତିରେ କେବଳ ଶିକ୍ଷକ ଶୃଙ୍ଖଳାରକ୍ଷାର କେନ୍ଦ୍ର ନ ହୋଇ ସମଗ୍ର ଶ୍ରେଣୀ ଏହି ଦାୟିତ୍ୱ ବହନ କରେ । ଏଠି ନିୟମ ଜଣକର ନ ହୋଇ ବହୁଲୋକଙ୍କର ହୁଏ । ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ଦଳଗତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର କାର୍ଯ୍ୟ ହୋଇଯାଏ । ଯଦି ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିଷ୍ୟ ପରସ୍ପର ସହଯୋଗ କରି ସମ୍ମିଳିତ ଭାବରେ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଲାଗିପଡ଼ନ୍ତି, ତେବେ ସାଧାରଣ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟକୁ ଅନୁସରଣ କରିବା ଦ୍ୱାରା ବ୍ୟବସ୍ଥିତ ଅବସ୍ଥା ଆସିଯାଏ (୧୫)। ପିଲା-ମାନଙ୍କର ଗୃହୀତ ଲକ୍ଷ୍ୟର ପରିପୂରଣ ପାଇଁ ସେମାନେ ନିଜ ନିଜକୁ ଶୃଙ୍ଖଳାବଦ୍ଧ କରି ନିଅନ୍ତି । ଏଠାରେ ଗୋଟିଏ ଦଳର ପ୍ରତ୍ୟେକ ସଭ୍ୟ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ଉପରେ ନୈତିକ ଚାପ ପକାନ୍ତି ଓ ପାଳି ଅନୁସାରେ ନିଜେ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କର ନୈତିକ ଚାପକୁ ଶିରୋଧାର୍ଯ୍ୟ କରନ୍ତି । ଏପରି ଶାସନ ପଦ୍ଧତିରେ ଶିକ୍ଷକ କେବଳ ଯେଉଁଠି ଶୃଙ୍ଖଳାରକ୍ଷାକାରୀ ଥିଲେ, ସେଠି ଯେପରି ନିଶ୍ଚଳତା ଓ ବ୍ୟବସ୍ଥା ଥାଏ, ଏଠି ସେପରି ନଥାଇପାରେ; କିନ୍ତୁ ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଏହା ଫଳପ୍ରସୂ ହେବ ।

ଶୃଙ୍ଖଳାରକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ଯେଉଁ ପଦ୍ଧତି ଅବଲମ୍ବନ କରାଯାଉ ପଛକେ, ଧରନ୍ତୁ, ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଯଥାସାଧ୍ୟ ଚେଷ୍ଟା ସତ୍ତ୍ୱେ କେତେକ ଛାତ୍ର ତଥାପି ଅମାନିଆ ହେଉଛନ୍ତି । ଏପ୍ରକାର ପିଲାଙ୍କୁ ବାପା, ମା ବା ଶିକ୍ଷକ କେବେ ଦଣ୍ଡ ଦେବେ କି ? ଦଣ୍ଡ ବିଷୟରେ କେତେକେ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ସନ୍ଦିହାନ । ଏପରି ପରିସ୍ଥିତି ଯଦି ବି କେବେ ହୁଏ, ଏହାର ଫଳାଫଳ ବିଷୟରେ ସେମାନେ ସନ୍ଦେହ ପ୍ରକାଶ କରନ୍ତି । ଅନ୍ୟମାନେ ମଧ୍ୟ ଦଣ୍ଡକୁ ପୁରାପୁରି ବର୍ଜନ କରିବା ପାଇଁ କୌଣସି ପ୍ରକାରେ ପ୍ରସ୍ତୁତ ନୁହନ୍ତି । (୧୬) ପରିବାର ବା ପାଠଶାଳାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଯେପରି ସାଧିତ ହେଉ, ସେଥିପାଇଁ ଅବସ୍ଥାନୁରୂପ କୌଣସି ପ୍ରକାର ତାଡ଼ନା ସେମାନେ ଶେଷକୁ ସମ୍ଭବତଃ ପ୍ରୟୋଗ କରନ୍ତି । ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପ୍ରାଧିକାର ଦମନ ଅସ୍ତ୍ରରୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ବିବର୍ଜିତ ନ ହେଉ, ଏହା ସେମାନେ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଚାହାଁନ୍ତି ନାହିଁ ।

ଯେଉଁଠି ଶାସ୍ତିର ଆବଶ୍ୟକତା ଥାଏ, ସେଥିରେ ନୈତିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବିଷୟରେ ଆଲୋଚନା କରିବା ଉଚିତ । ପ୍ରଥମେ ଦାଉ ସାଧିବା ବା ପ୍ରତିଶୋଧ ନେବାର ବିଷୟ ବିଚାର କରିବା । ତଦନୁସାରେ ଶାସ୍ତି ପ୍ରତିହିଂସାମୂଳକ ହୁଏ । ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ପ୍ରତି ଅପକାରର କ୍ଷତିପୂରଣ ବା ପ୍ରତିଦାନ ଅପରାଧୀ ପ୍ରତି ଅନିଷ୍ଟ ଦ୍ୱାରା ହିଁ ସମ୍ଭବ । କେହି ଆମର ଦାନ୍ତ ବା ଚକ୍ଷୁ ଉପାଡ଼ିନେଲେ ଆମେ ତାଙ୍କର ଦାନ୍ତ ବା ଚକ୍ଷୁ ଉପାଡ଼ିଦେବା--ଏହାହିଁ ଏ ଯୁଗ-ଯୁଗର ନୈତିକ ବିଧି । ଯେଉଁଠି ଅବଜ୍ଞା ଜାଣିଶୁଣି କରାଯାଉଥିବାର ପ୍ରମାଣିତ ହୁଏ, ସେଠି ଏହି

ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ପାଇଁ ଅଧିକ ସମର୍ଥନ ମିଳେ । (୧୭) ତା’ର ବାଞ୍ଛିତ କାର୍ଯ୍ୟ ପ୍ରମାଦପୂର୍ଣ୍ଣ, ଏ କଥା ପିଲାଟି ଜାଣିଲା; ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସେ ସେହି କାମ କଲା ଓ ବିଦ୍ୱେଷସହକାରେ କଲା । ନୈତିକ ବିଧିର ଏହି ଉଲ୍ଲଙ୍ଘନ ହେତୁ ଅନେକ ଭାବନ୍ତି ଯେ ପ୍ରାୟଶ୍ଚିତ୍ତ ପାଇଁ କେବଳ ଦଣ୍ଡ ହିଁ ପଥ୍ୟ ।

ଦୋଷୀର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ରଖି ଶ୍ରେଣୀର ସୁରକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ଦଣ୍ଡବିଧାନ କରାଯାଏ— ଏହା ଅନ୍ୟ ଏକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷକୁ ଦୋଷମୁକ୍ତ କରିବା ଉପରେ ସେତେଦୂର ନଜର ରହେ ନାହିଁ; ବରଂ ଦଳ ଏହାର ଶାନ୍ତି ଓ ନିରାପତ୍ତାର ଏପ୍ରକାର ଅମାନ୍ୟ ନ କରୁ ଏହା ଉପରେ ଅଧିକ ଦୃଷ୍ଟି ରହେ । ଶ୍ରେଣୀର ଯେଉଁ କ୍ଷମତା ଓ ମର୍ଯ୍ୟାଦା ଥାଏ ଏବଂ ତନ୍ମାଧ୍ୟମରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର କିମ୍ବା ଏପରି କି ସମାଜର ମଧ୍ୟ ଥାଏ, ଅସାମାଜିକ ଆଚରଣ ସେଥିପ୍ରତି ଭୟ ପ୍ରଦର୍ଶନ କରେ । ତେଣୁ ସାମାଜିକ ଦଳକୁ ରକ୍ଷା କରିବା ଉଚିତ । ଶାସ୍ତିର ପ୍ରେରକ ଭାବରେ ଏହି ନିବର୍ତ୍ତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ମୁଖ୍ୟ ବିପଦ ହେଉଛି ଯେ ଏହା ଅତି କଠୋର ହୋଇପାରେ ଏବଂ ସୁତରାଂ ଏହା ସତର୍କ କରିବା ଦୂରେ ଥାଉ, ବିରକ୍ତି ଜାତ କରିପାରେ ।

ଶାସ୍ତିର ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ହେଉଛି ଯେ ଏହା ଶିକ୍ଷାସହାୟକ । (୧୮) ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକର କ୍ରୁଟି ହେଉଛି ଯେ ସେସବୁ ବହୁ ଅଂଶରେ ନିଷେଧାତ୍ମକ ଏବଂ ଅବାଧ ଶିଶୁର ପୁନଃପ୍ରତିଷ୍ଠା ପାଇଁ ସିଧାସଳଖ ବାଟ ଦେଖାଇ ଦିଆଯାଏ ନାହିଁ । ତୃତୀୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ବକ୍ତବ୍ୟ ହେଉଛି, ଯେଉଁ ଶାସ୍ତିଦ୍ୱାରା ଶିଶୁର ପୁନର୍ଗଠନ ବା ପୁନଃଶିକ୍ଷା ହୁଏ ନାହିଁ, ସେ ଶାସ୍ତି ଦିଆଯିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଏହି ଅର୍ଥରେ ଶାସ୍ତି ହେଉଛି, ସାମାଜିକ ଆଶାର ନୈତିକ ପ୍ରକାଶ । ଅନ୍ୟମାନେ ଅପରାଧୀକୁ ଯେପରି ଦେଖୁଛନ୍ତି ସେ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଅପରାଧୀ ନିଜକୁ ଦେଖୁ—ଏହି ସୁଯୋଗ ଦିଆଯାଏ । ଯଦି ସେ ସଙ୍କଟାପନ୍ନ ନୀତିକୁ ଦେଖିବାରେ ଓ ଗ୍ରହଣ କରିବାରେ ବିଫଳ ହୁଏ, ତେବେ ଏପରିକି ଶାସ୍ତି ମଧ୍ୟ ନିଷ୍ଫଳ ହେବ । ତେବେ ଯାଇ ତାକୁ ଆମ ବାଟରେ ଚାଲିବା ପାଇଁ ଅନୁମୋଦନ କରିପାରିବା ।

ସଦାଚାର ନୀତି ଓ ପାଠ୍ୟତାଲିକା

ଶିକ୍ଷାର ସାମାଜିକ ବିଭାବ—ଯାହାର ଆନୁଷଙ୍ଗିକ ନୈତିକ ଆନ୍ତର୍ନିହିତ ଭାବ ହେଉଛି, ସେ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆଲୋଚନା କରାଯାଇଅଛି । ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେଉଛି, ସଦାଚାର ନୀତି ଓ ସେ ବିଷୟରେ ଚର୍ଚ୍ଚା କରିବାକୁ ଅଛି । ସେଥିରେ ଦୁଇଟି ବିଚାର୍ଯ୍ୟ ପ୍ରଶ୍ନ ଅଛି । (୧୯) ସଦାଚାରକୁ ଗୋଟିଏ ବିଷୟଭାବରେ କିପରି କଳ୍ପନା କରିବା, ଏବଂ ଠିକ୍ ନୈତିକ ଜ୍ଞାନ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ସଦାଚରଣ ମଧ୍ୟ ପିଲାଙ୍କଠାରେ କିପରି ନିର୍ମିତ କରିବା ?

ସର୍ବପ୍ରଥମେ ସଦାଚାର-ଶିକ୍ଷା ଓ ନୀତିଶିକ୍ଷା ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଆମ୍ଭେମାନେ ସମ୍ଯକ୍‌ଭାବେ ହୃଦୟଙ୍ଗମ କରିବା । ସାନ ସାନ ପିଲାଙ୍କୁ କେତେକେ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ର ଶିକ୍ଷା ନଦେଇ ସଦାଚାର ଶିକ୍ଷା ଦେବାକୁ ସେମାନେ ଇଚ୍ଛା କରନ୍ତି । ସେମାନେ ବୁଝନ୍ତି ଯେ ସଦାଚାର କହିଲେ, ସଦାଚରଣ ଓ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ର କହିଲେ, ନୀତି ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଜ୍ଞାନ । ପିଲାମାନଙ୍କ ସଦାଚରଣ ଉପରେ ସେମାନେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଅନ୍ତି । ଯଦି ପିଲାମାନେ ବିଚାରଶକ୍ତି ସହକାରେ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ର ଅଧ୍ୟୟନ ନ କରନ୍ତି, ତେବେ ସେମାନଙ୍କ ଚରିତ୍ରବଳ କେବଳ ଉପର ଠାଉରିଆ ହେବ ଓ ସବୁଦିନ ପାଇଁ ରହିବ ନାହିଁ । ଯେପରି ଉପଯୁକ୍ତ ସମୟ ପୂର୍ବରୁ ବ୍ୟାକରଣ ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ଜୋର ଦିଆଗଲେ ପିଲାମାନଙ୍କ କଥନ ଅଭ୍ୟାସ ତ୍ୱରାନ୍ୱିତ ହେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ବାଧାପ୍ରାପ୍ତ ହୁଏ, ଠିକ୍ ସେହିପରି ସମୟ ପୂର୍ବରୁ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ର ଶିକ୍ଷା ଦିଆଗଲେ ଏହା ନୈତିକ ବିକାଶରେ ବାଧା ଦେଇପାରେ । ନୀତିଶିକ୍ଷାକୁ ଯେତେ ଇଚ୍ଛା ସେତେ ଗଢ଼େଇ ଦେଇ ହେବ ନାହିଁ; ଛାତ୍ର-ମାନଙ୍କର ପରିଣତ ବୟସରେ ଏହି ଶିକ୍ଷା ଦିଆହେବ ।

ସଦାଚାର-ଶିକ୍ଷାକୁ ଗୋଟିଏ ବୌଦ୍ଧିକ ବିଷୟରୂପରେ ନିଆଗଲେ, ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠୁଛି—ପାଠ୍ୟ ତାଲିକାର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ପଢ଼ା ବିଷୟ ସହିତ ଏହାର କି ସମ୍ବନ୍ଧ ରହିବ? କେତେକେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ନୀତିଜ୍ଞାନ; ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଜ୍ଞାନଠାରୁ ପୁରାପୁରି ଅଲଗା । ଏହା ବିଶେଷ କରି ସେଠାରେ ସତ୍ୟ ଯେଉଁଠାରେ ନୀତିଜ୍ଞାନକୁ ଅଲୌକିକ ଧର୍ମ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ କରିବାକୁ ପଡ଼େ । ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ବୌଦ୍ଧିକ ଓ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷା ଏକ ସଙ୍ଗରେ ଦିଆ ଯାଇପାରିବ । ପରମାଣୁ ବିଜ୍ଞାନର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଦିଆଯାଇପାରେ । ପରମାଣୁ ବିଜ୍ଞାନର ଆବିଷ୍କାର ପୂର୍ବରୁ ଅନେକ ଭାବୁଥିଲେ ଯେ ପାଠ୍ୟତାଲିକାରେ ଜଡ଼ବିଜ୍ଞାନ ଓ ରାଜନୀତିବିଜ୍ଞାନ ଦୁଇଟି ପୃଥକ୍ ବିଷୟ । ଅସାଧାରଣ ଧ୍ୱଂସକାରୀ ପରମାଣୁ ବୋମା ତିଆରି କରିବା ଫଳରେ ସେ ଦୁଇ ବିଷୟ ଆଉ ଅଲଗା ହୋଇ ରହିନାହିଁ । ପରମାଣୁ ବିଜ୍ଞାନର ଆଉ କେବଳ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ନାହିଁ, ଏହାର ମଧ୍ୟ ନୈତିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ରହିଛି । ସୁତରାଂ ବୌଦ୍ଧିକ ଶିକ୍ଷା ସହିତ ମିଶାଇ ନୀତିଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ । ଏହି ସମନ୍ୱୟ ଅଭାବରୁ ନୀତିଶିକ୍ଷା ନୀତି ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଶିକ୍ଷାରେ ପରିଣତ ହୋଇଯିବାର ଆଶଙ୍କା ରହିଛି; ଯଦ୍ୱାରା ପିଲାମାନେ ସଦାଚାରୀ ନ ହୋଇ କେବଳ ଅମୂର୍ତ୍ତ ସଦ୍‌ଗୁଣ ଶିଖିବେ ।

ନୀତିଶିକ୍ଷା କଅଣ, ଏ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ମତପାର୍ଥକ୍ୟ ଥିବା ହେତୁ ପାଠ୍ୟ ତାଲିକାରେ ଏହାର ସ୍ଥାନ ନିରୂପଣ କରିବା କଷ୍ଟକର ହୋଇଅଛି । (୨୦) ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟର ଗୋଟିଏ ଦିଗ ହେଉଛି ଯେ ସଦାଚାର ବ୍ୟକ୍ତି ସାପେକ୍ଷ ନୁହେଁ ଓ ଏହାର ପ୍ରାମାଣିକ ବିଚାର କରିହେବ (୨୧) । କଅଣ ଠିକ ଓ ଭୁଲ, ଏହା ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ନିଜ ପାଇଁ ନିଜେ ସ୍ଥିର କରିବେ—ଏହା ଅନ୍ୟ ଦିଗ ଅଟେ । ଧର୍ମୋପଦେଶର ବିକ୍ଷେପ ଦ୍ୱାରା ଯଦି କେହି ଏହି

(୨୦) ଚତୁର୍ଥ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ସଙ୍କଟର ସମାଧାନ କରିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି, ତେବେ ତାଙ୍କୁ ବ୍ୟକ୍ତିନିରପେକ୍ଷ ନୈତିକ ମୂଲ୍ୟବୋଧ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ; କାରଣ ନୈତିକ ମୂଲ୍ୟବୋଧ ଅନୁଭୂତି ସାପେକ୍ଷ ନୁହେଁ ଓ ଏହାର ସୁପ୍ରମାଣ ପ୍ରତିପାଦନ କରିହେବ ନାହିଁ। ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଏହିସବୁ ମୂଲ୍ୟବୋଧ ଭାବାବେଗମୟ ହୋଇଥିବାରୁ ଶିକ୍ଷକ ନୈତିକ ଜୀବନର ବିଭିନ୍ନ ଧାରାର ରୂପାୟନ କରିବେ ଓ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ନିଜର ଭାବାବେଗ ଅନୁଯାୟୀ ବାଛିନେବେ—ଶିକ୍ଷକ ଏହା ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ କିଛି କରିପାରିବେ ନାହିଁ। (୨୨) ଅଥଚ ଯେଉଁମାନେ ନୈତିକ ମୂଲ୍ୟବୋଧର ବ୍ୟକ୍ତିନିର-ପେକ୍ଷତାକୁ ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କର ମତ ଏହି ଯେ ଏପ୍ରକାର ନୀତିଶିକ୍ଷା ଦ୍ୱାରା ଅସମର୍ଥିତ ସାପେକ୍ଷତା ହିଁ ସାର ହେବ। ଯେଉଁ ପକ୍ଷାବଲମ୍ବନ କରାଯାଉଅଛି କେ ନୈତିକ ଦୃଶାସନ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିବାର ପରିବର୍ତ୍ତେ ଉପସ୍ଥାପିତ ହେବ।

ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଅଧିକାରକୁ ସମ୍ପୃକ୍ତ କଲେ ନୈତିକ ଦାୟିତ୍ୱର ପ୍ରଶ୍ନ ଆସିଯାଏ। ଏହା ସାଧାରଣତଃ ପ୍ରତିପାଦନ କରାଯାଏ ଯେ କିଯତ୍ ପରିମାଣର ସ୍ୱାଧୀନତା ବ୍ୟତୀତ ଦାୟିତ୍ୱର କଥା ଉଠିନପାରେ। ସୁତରାଂ ଯଦି କଠୋର ନିୟତିବାଦ ଥାଏ, ତେବେ ପିଲାଟି ଯାହା କରୁଛି, ସେଥିପାଇଁ ତାକୁ କ୍ୱଚିତ୍ ଦାୟୀ କରାଯାଇପାରେ। ମନୋନୟନ ଉପରେ ଦାୟିତ୍ୱ ଆଧାରିତ ହେବ। ଏପରି ହେଲେ ବି ଅନେକ ଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ଅଶିକ୍ଷିତର କାର୍ଯ୍ୟ ପାଇଁ ପିଲାଦିନର ତାଲିମ ଉପରେ ଦୋଷ ଲଦିଦିଅନ୍ତି। ଯଦି ତାଲିମକୁ ଦୋଷ ଦେବାର କଥା, ତେବେ ଦାୟିତ୍ୱ କେବଳ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ନୁହେଁ; ଏହା ମଧ୍ୟ ସାମାଜିକ ଏଥିରେ ଶିକ୍ଷକ, ପିତାମାତା ଓ ଗୋଷ୍ଠୀର ମିଳିତ ଦାୟିତ୍ୱ ରହିଛି। ଯାହା ଘଟିଯାଇଛି ତାହା ପାଇଁ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଭବିଷ୍ୟତ ପରିବର୍ତ୍ତର ପ୍ରତ୍ୟାଶା ଉପରେ ଦାୟିତ୍ୱକୁ ଅନ୍ୟ କେତେକ ଆଧାରିତ କରନ୍ତି। ଶିଶୁଟି ଦାୟିତ୍ୱସମ୍ପନ୍ନ ହେବାକୁ ଯେପରି ଶିକ୍ଷା କରିବ ଓ ତା'ର କାର୍ଯ୍ୟ ମୋଟାମୋଟି ପରିବର୍ତ୍ତିତ ଭବିଷ୍ୟତରେ ଯାହା ଦେଖାଯାଉଛି, ତଦନୁସାରେ କାମ କରିବାକୁ ଯେପରି ଶିକ୍ଷା କରିବ, ସେହିପରି ସେ ଦାୟିତ୍ୱସମ୍ପନ୍ନ ହେବ। କେତେକେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଅଧିକ ଭଲଭାବରେ ଜାଣିବାପାଇଁ ଶିକ୍ଷା ପାଇଲେ ଏହି କାର୍ଯ୍ୟ ସାଧିତ ହୋଇଅଛି ବୋଲି ଜାଣିବାକୁ ହେବ। ଅନ୍ୟମାନେ ଜୋର ଦିଅନ୍ତି ଯେ ସେ ମଧ୍ୟ ଅଧିକ

(୨୨) ନୈତିକ ଶିକ୍ଷାର ପୃଷ୍ଠଭୂମି ପାଇଁ ଜ୍ଞାନତାତ୍ତ୍ୱିକ ବିଶ୍ଳେଷଣର ସାଧାରଣ ସମୀକ୍ଷା Henry D. Aiken, "Moral Philosophy and Education," Harvard Educational Review, 25: 39 59, Winter, 1955 ରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ। ଏହାର ସମାଲୋଚନା Martin Levit, "Noncognitivist Ethics, Scientific Method, and Education" Studies in Philosophy and Education, 2 . 304-330, Winter, 1963. ରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ।

ଭଲ କାମ କରିବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସେ ପ୍ରକୃତରେ ଦାୟିତ୍ୱସମ୍ପନ୍ନ ହୁଏ ନାହିଁ । ଏହାର ଅର୍ଥ ନୁହେଁ ଯେ ଆଇନ ଆଗରେ ଅଜ୍ଞତାର ଆଳ କରିହେବ । ନିଜର ଅଜ୍ଞତା ସତ୍ତ୍ୱେ ସର୍ବସାଧାରଣର ଦାୟିତ୍ୱକୁ ସ୍ୱ କାର୍ଯ୍ୟ ସହିତ ସମ୍ପୃକ୍ତ କରାଯାଇପାରେ । କିନ୍ତୁ ପରିଣତିର ପ୍ରତ୍ୟାଶା ଓ ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ନୈତିକ ଦାୟିତ୍ୱର ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରାଯିବା ଆବଶ୍ୟକ ।

ଏହି ସ୍ଥାନରେ ଆମେ ଅନୁଭବ କରିବା ଓ ପଚାରିବା, ଯୁବକର ନିଜ ପ୍ରତିଭାର ବିକାଶ ପାଇଁ ତା'ର ନୈତିକ ଦାୟିତ୍ୱ ଅଛି କି ନାହିଁ । ନିଃସନ୍ଦେହ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷା ପାଇବାର ଅଧିକାର ତା'ର ଅଛି । ଏହି ଅଧିକାରକୁ ପ୍ରୟୋଗ କରିବାରେ ଯଦି ସେ ଶିଥିଳ ହୋଇଯାଏ, ତେବେ କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବୟସ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଯୋଗଦେବାକୁ ତାକୁ ବାଧ୍ୟ କରି ଏହି ତ୍ରୁଟିର ସଂଶୋଧନ ସମାଜ କରିପାରେ । କିନ୍ତୁ ଏହା ହୋଇପାରେ ଯେ ତା'ର ଏପରି ପ୍ରତିଭା ଆଛି, ଯାହାର ବିକାଶ ପାଇଁ ବାଧ୍ୟତାମୂଳକ ବୟସର ସୀମା ଟପିଯିବାକୁ ଆବଶ୍ୟକ ହେଉଛି । ବର୍ତ୍ତମାନ ସେହି କଥାର ପୁନରାବୃତ୍ତି କରାଯାଇପାରେ,—ତା'ର ଶକ୍ତିର ଯଥାସମ୍ଭବ ସର୍ବାଧିକ ବିକାଶ ପାଇଁ ଯୁବକର ନୈତିକ ଦାୟିତ୍ୱ ଅଛି କି ? କିମ୍ବା ଜୀବନ ତ ତା'ର ନିଜର; ତେଣୁ ଯଦି ସେ ଇଚ୍ଛା କରେ ତେବେ ସେ କଅଣ ତା'ର ସୁଯୋଗକୁ ବରବାଦ କରିଦେଇପାରେ କି ? ଖୁବ୍ ଅଧିକ ହେଲେ, ନୈତିକ ଜୀବନ ସ୍ୱୟଂଶାସିତ । ଫଳତଃ ଯଦି ଜଣେ ଯୁବକ ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ବୈଧାନିକ ଆବଶ୍ୟକତା ପୂରଣ କରିଅଛି ତେବେ ଆଉ ଅଧିକ ଦାୟିତ୍ୱ ମୁଣ୍ଡାଇବା ତା ଇଚ୍ଛା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ସାଧାରଣତଃ ସେ ଅଧିକ ଦାୟିତ୍ୱ ବରଣ କରିବ; କିନ୍ତୁ ଯଦି ସେ ତା ନାହିଁ କରେ ତେବେ ତା'ର କ୍ଷତି ଆଂଶିକ ଭାବରେ ସ୍ୱ ଶାସନର ମୂଲ୍ୟ ବୋଲି ବୁଝିବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

ଖୁବ୍ ଜଣାଶୁଣା ବିଷୟ ଏହି ଯେ ନୈତିକ ଜ୍ଞାନ ଶିକ୍ଷାଦେବା ଗୋଟିଏ କଥା; କିନ୍ତୁ ସେହି ଜ୍ଞାନର ରୂପାୟନ ସଦାଚରଣ ହେବ, ଏହା ନିଶ୍ଚିତ କରିବା, ପୂରାପୂରି ଆଉ ଗୋଟିଏ କଥା । କେତେକଙ୍କ ମତରେ ଏହାର ଗୋଟିଏ କାରଣ ହେଉଛି ଯେ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷାରେ ପରମ୍ପରାଗତ ଶିକ୍ଷଣ ବିଧି, ଧାର୍ମିକ ଓ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷାରେ ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷଣ ହୁଏ ସେଥିରେ ଲାଗୁହୁଏ ନାହିଁ, ଏ କଥାର ଉପସ୍ଥାପନା ମନୋସ୍ତତ୍ତ୍ୱବିଦ୍‌ମାନେ କରିଅଛନ୍ତି (୨[illegible]) । ଏଥିରେ ବିସ୍ପଷ୍ଟ କାରଣ ରହିଛି । ଲିଖନ, ପଠନ, ଗଣିତ ଆଦି ସାଂସାରିକ ବିଷୟ-ଗୁଡ଼ିକରେ ସୁନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପାଠ ରହିଛି । ଯେଉଁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ହାସଲ କରିବାର କଥା, ସେଥିରେ ମଧ୍ୟ ଭୁଲଭଟକା ଆଦୌ ହୁଏ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଲକ୍ଷ୍ୟସିଦ୍ଧି ଦିଗରେ ଅତ୍ୟୁତ୍ତମ ଚେଷ୍ଟା ସତ୍ତ୍ୱେ ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ଉଦ୍ୟମରେ କେତେକ ପରିମାଣର ବୈଫଲ୍ୟ ରହିବା ପ୍ରାୟ ନିଶ୍ଚିତ । ସଙ୍ଗଠନ ଓ ନିୟନ୍ତ୍ରଣରେ ଅପୂର୍ଣ୍ଣତା ହେତୁ ବାଧା ଆସିପାରେ । ପରିପୂର୍ଣ୍ଣ ହେବା ପାଇଁ ତାକୁ ଅଭ୍ୟାସ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ନୈତିକ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଏସବୁର ଭିନ୍ନ ଘୋଷଣା କରାଯାଏ । ସଙ୍ଗଠନ ଓ ନିୟନ୍ତ୍ରଣରେ ଅଭ୍ୟାସର ଅଭାବ ହେତୁ ଠିକ କରିବାର ଚେଷ୍ଟା କମିଯାଏ ନାହିଁ; କାରଣ

ସାଧୁପନ୍ଥା ହିଁ ସ୍ୱଭାବତଃ ସତତ ଆତ୍ମସ୍ୱାଧୀନ । ଏହା ଯଦି ସାଧାରଣତ ହୋଇଥାନ୍ତା ତେବେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ଉପରେ ନୈତିକ ଦାୟିତ୍ୱ ପଡ଼ନ୍ତା ନାହିଁ । ଅତଏବ ଦୃଢ଼ ସଙ୍କଳ୍ପର ଅଭାବ ହେତୁ ଯାହା ସାଧାଧୀନ, ତାହା କରିହୁଏ ନାହିଁ । ଅତଏବ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ସାଧାରଣତ କୌଣସି ସହଜାତ ନୈତିକ ଗୁଣ ହାସଲ କରି ନ ପାରିବା ହେତୁ ଯେ ପାପ ଫଳେ ତାହା ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଯାହା ସୁନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ତାହାର ଚେଷ୍ଟାର ଅଧୀନ, ସେଥିରେ କର୍ତ୍ତବ୍ୟର ସ୍ଖଳନ ହେଲେ, ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ପାପ ସମ୍ଭବେ । ଯଦି ଠିକ୍ କରିବା ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର କର୍ତ୍ତବ୍ୟ, ତେବେ ସର୍ବପ୍ରଥମେ ଏହା ଚା'ର କରିବା ଉଚିତ । ଏଥିରେ ଅଭ୍ୟାସର ଆବଶ୍ୟକତା ନାହିଁ । ସେଥିଯୋଗୁଁ ଅନାଧ୍ୟାତ୍ମିକ ବିଷୟରେ ଯେପରି ଅଛି, ନୀତିଶିକ୍ଷାରେ ସେପରି ଶିକ୍ଷଣ ନିୟମ ବା ବିଧି ନାହିଁ ।

ଆଉ ଗୋଟିଏ ଅସୁବିଧା ବି ଅଛି । ନୀତିଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷଣ ବିଧି ଥାଉ ବା ନ ଥାଉ, ଅନୁମୋଦିତ ସଦ୍‌ଗୁଣାବଳୀରେ ପରିପୂର୍ଣ୍ଣତା ଲାଭ କରିବାରେ ଯଦି ଜଣେ ଛାତ୍ର ସଫଳ ହୁଏ, ତଥାପି ନୈତିକ ଓ ସଦ୍‌ଗୁଣସମ୍ପନ୍ନ ମନୁଷ୍ୟ ହେବାରେ ସେ ଊଣା ହୋଇ ପାରେ । ପାଠ୍ୟତାଲିକାରେ ସର୍ବୋତ୍ତମ ସଦ୍‌ଗୁଣର ତାଲିକାକୁ ସ୍ଥାନ ଦେଇ ସୁଦ୍ଧା ପିଲାମାନଙ୍କୁ ସଦ୍‌ଗୁଣସମ୍ପନ୍ନ କରିବାରେ ଅସଫଳ ହେବା ବିଷୟ କେତେକ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ଚିନ୍ତା କରିଅଛନ୍ତି । ପରିଶ୍ରମ, ଧୈର୍ଯ୍ୟ, ସାହସ, ଅଧ୍ୟବସାୟ, ସାଧୁତା ପ୍ରଭୃତି ସଦ୍‌ଗୁଣର ତାଲିକା ଦିଆଯାଉ । ଏସବୁରେ ଜଣେ ଯୁବକ ଉତ୍କର୍ଷ ଲାଭ କରିପାରେ ଏବଂ ତଥାପି ସଦାଚାରୀ ବା ସଦ୍‌ଗୁଣସମ୍ପନ୍ନ ହୋଇ ନପାରେ । ଏହାର କାରଣ ଏହି ଯେ ଅପରାଧୀ ତଥା ଅଇନମାନିଆ ନାଗରିକ ଏହିସବୁ ସଦ୍‌ଗୁଣ ହାସଲ କରନ୍ତି । ବାସ୍ତବରେ ତାଲିକାଭୁକ୍ତ ସଦ୍‌ଗୁଣଗୁଡ଼ିକ ସାଧୁଜୀବନ ଅପେକ୍ଷା କର୍ମକୁଶଳ ଜୀବନର ଚିହ୍ନ ଅଟେ; ଅର୍ଥାତ୍ ଅସାଧୁ ପନ୍ଥା ଅନୁସରଣ କରୁଥିଲାବେଳେ ମଧ୍ୟ ପିଲାଏ ଏସବୁ ସଦ୍‌ଗୁଣର ଅଭ୍ୟାସ କରିପାରନ୍ତି । ଫଳତଃ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷାର ପାଠ୍ୟତାଲିକାକୁ କେଉଁ ସବୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସଦ୍‌ଗୁଣ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରୁଛି, ତାହା ବଡ଼ କଥା ନୁହେଁ; ବଡ଼ କଥା ହେଉଛି ମୌଳିକ ନୈତିକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ (୨୪) ।

ସମ୍ଭବତଃ ଏପ୍ରକାର ସର୍ବବ୍ୟାପୀ ନୈତିକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହିଁ ଏହାର ଉଦ୍ଦୀପକ ହେବ, ଏହାର ପୁରସ୍କାର ହେବ ଓ ତେଣୁ ନୈତିକ ଜୀବନକୁ ସମର୍ଥନ କରିବ । କିନ୍ତୁ ଯେତେବେଳେ ବାପା, ମା' ବା ଶିକ୍ଷକ ପରାମର୍ଶ ଦିଅନ୍ତି ଯେ ଶିଶୁର ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟକୁ ଅନୁସରଣ କରିବା ଉଚିତ, ତେବେ ଦାୟିତ୍ୱ ବହନର ଭିତ୍ତି କେଉଁଠି ? ନୈତିକ ଆଲୋଚନା ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଶିକ୍ଷକ ଯେତେବେଳେ ଶ୍ରେଣୀରେ ପଚାରନ୍ତି, "ଆମ୍ଭେମାନେ ସମସ୍ତେ ପରୀକ୍ଷାରେ ଠକାଇବାକୁ ଚାହୁଁ ନାହିଁ, ଚାହୁଁ କି ?" ଏହାର ଅର୍ଥ କଅଣ ହୋଇ ପାରେ ? ଏହା ଉକ୍ତିରୁ ଦୁଇଟି ଅର୍ଥ ବାହାରିବାର ଅନୁମାନ କରାଯାଏ । (୨୫) ଶିକ୍ଷକ ତଥ୍ୟଟିଏ ଉତ୍‌ଥାପନ କରୁଥାଇପାରନ୍ତି କିମ୍ବା ତଥ୍ୟଟି ଠିକ୍ ଏହାର ବିପରୀତ, ଏ କଥା

ଭଲଭାବରେ ଜାଣି ସୁଦ୍ଧା ଏହାକୁ ତଥ୍ୟରେ ପରିଣତ କରିବା ପାଇଁ ସେ ତାଙ୍କ ଗ୍ରାହମାନଙ୍କୁ ଉତ୍ସାହିତ କରୁଥାଇପାରନ୍ତି । ଏକପ୍ରକାର ଶବ୍ଦଗୁଡ଼ିକର ଦୁଇ ଅର୍ଥ ଭିନ୍ନ ଭିନ୍ନ ଶକ୍ତି ସଞ୍ଚାର କରେ । ଏହି ସଞ୍ଚାରିତ ଶକ୍ତି କଥନ ତାହା ପିଲାମାନେ ଖୁବ ଶୀଘ୍ର ଅନୁଭବ କରିପାରନ୍ତି । ଶିକ୍ଷଣ ମୂଲ୍ୟବୋଧର ତଥ୍ୟରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ସେହି ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିବାକୁ ମଧ୍ୟ ସତର୍କ ହେବା । ଆମ୍ଭେମାନେ ବସ୍ତୁତଃ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିବା, "ଯାହା ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ହେବା ଉଚିତ" ଠାରୁ "ଯାହା ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ହେ ଇଅଛି ।"

ପୁନଶ୍ଚ, ଧରନ୍ତୁ, ଶିକ୍ଷକ କହିଲେ, "ଆମ ସ୍କୁଲରେ ଆସ୍ବର ଘଂହିତା ଅଛି; ତେଣୁ ଏହାକୁ ମାନିବା ଆମ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ।" ଏହି ତଥ୍ୟର ଉକ୍ତିରୁ କୌଣସି ଦାୟିତ୍ୱର ସୂଚନା ମିଳୁଛି କି ? ଆଦୌ ନୁହେଁ । କଣେ ସହଜରେ ଗୋଟିଏ ବାସ୍ତବ ପରିସ୍ଥିତି ବିଷୟରେ ଚିନ୍ତା କରିପାରନ୍ତି, ଅଥଚ ସେଥିରୁ ଉପୁଜୁଥିବା ଦାୟିତ୍ୱ ସେ ବହନ କରି ନ ପାରନ୍ତି । ମାନବପ୍ରକୃତି, ନୈସର୍ଗିକ ନିୟମ ଓ ଦୈବୀ ଅଧ୍ୟାଦେଶ ସହିତ ପ୍ରସ୍ତାବିତ ଆଚରଣ ମେଳ ଖାଉଛି—ଇତ୍ୟାଦି ନାନା ତଥ୍ୟ ପରୀବେକ୍ଷଣ କରି ଶିକ୍ଷକ ନୈତିକ ବିଜୟ ହାସଲ କରିପାରନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ତଦ୍ୱାରା ଦାୟିତ୍ୱ ଟିକିଏ ବି ବଢ଼େ ନାହିଁ । ଭଷାର ବିଶ୍ଳେଷଣ କଲେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ଉକ୍ତି ପରିଣତ ହୁଏ, "ସ୍କୁଲ ସଂହିତ କୁ ମୁଁ ଅନୁମୋଦନ କରେ ଏବଂ ମୋର ଇଚ୍ଛା ତୁମେ ତାହାହିଁ କର ।" ଶିକ୍ଷକ ଯେଉଁସବୁ ମୌଳିକ ମୂଲ୍ୟବୋଧକୁ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି, ସମ୍ବୋଧିତ ଗ୍ରାହ ଯଦି ତାହା କରେ, ତେବେ ଯାଇ କର୍ତ୍ତବ୍ୟଜ୍ଞାନ ଜାତ ହୁଏ । ଏଣୁଣିକି ଶିକ୍ଷକ ପ୍ରବର୍ତ୍ତାଇବା ଢଙ୍ଗରୁ ତାଙ୍କ ସ୍ୱର ବଦଳାଇ ଆଦେଶ କରିବଦଅନ୍ତି, ତଥାପି ଗ୍ରାହ ମାନନେବାକୁ ନିଜ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ମଣିବ; ଯଦି ସେ ତା'ର ପ୍ରେରଣାଦାୟକ ଆଦର୍ଶ ଭାବରେ ସେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପ୍ରାଧିକାରକୁ ଗ୍ରହଣ କରିନଏ ।

ଉପର୍ଯ୍ୟୁକ୍ତ ଭାଷା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଶ୍ଳେଷଣର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରି ଅନ୍ୟ କେତେକ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ସ୍ଥିର କରନ୍ତି ଯେ ଅଧିକ ବ୍ୟକ୍ତିନିରପେକ୍ଷ ଭିତ୍ତିରେ ନୈତିକ ଦାୟିତ୍ୱର ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରାଯାଇପାରେ । ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷତା, ମାନବିକତା ଓ ଧର୍ମତତ୍ତ୍ୱ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ବୈଷମ୍ୟ ଅଛି, ତାହାର ବିଚାର କରାଯାଇପାରେ । (୨) ଧାର୍ମିକ ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଉପସ୍ଥାପନ ନକରି ନୀତିଶିକ୍ଷା ସଫଳ ହୋଇପାରେ କି ନାହିଁ, ଏହାହିଁ ଏଠାରେ ମୁଖ୍ୟ ପ୍ରଶ୍ନ । ଧର୍ମର ଉଲ୍ଲେଖ ନକରି ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ନୈତିକ ଚରିତ୍ରର ଶିକ୍ଷା ଦିଆ ହେ ଇଆସୁଅଛି । ଏହି ପ୍ରାଥାର ତାତ୍ତ୍ୱିକ ଦିଗ ହେଉଛି ଯେ ଲୋକଚରିତ୍ର ଓ ଲୋକଜୀବନରେ ନୀତିଜ୍ଞାନର ସ୍ୱାଭାବିକ ଉତ୍ପତ୍ତି ହୋଇଥାଏ । ସାମାଜିକ ଓ ନୈତିକ ଦୁଇଟି ଏକ ଓ ସମାନ କଥା । ଏ ବିଷୟରେ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷତା ସମର୍ଥନକାରୀ ଓ ମାନବବାଦୀ ଦୁହିଁଙ୍କର ଏକମତ, କିନ୍ତୁ ଧର୍ମତତ୍ତ୍ୱବିତ୍‌ମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ମୌଳିକ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଥାଏ । ତାଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ନୈତିକ ନିୟମ ଠିକ୍ ମାମୁଲି ବିଷୟ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଏହା

---

(୨) ନବମ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଦେବାଦିଷ୍ଟ । ମାନବ ନୁହେଁ, ଦେବ ହିଁ ନୈତିକ ନିୟମର ପ୍ରଣେତା । ଫଳରେ ଧର୍ମବର୍ଜିତ ନୀତିଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ହୁଏତ କିଛି ବାଟ ଭଲରେ ଯାଇପାରେ, ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସାଧନରେ ନିଶ୍ଚୟ ବିଫଳ ହେବ (୨୭) ।

ନୈତିକ ଚରିତ୍ର ଗଠନରେ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ରର ଏହି ଦୁଇ ତଥ୍ୟ ମଧ୍ୟରୁ କେଉଁଟି ଉପାଦେୟ ପନ୍ଥା ସୃଷ୍ଟିକରିବାରେ ସହାୟକ, ଏହା ବିଚାର କରିବା ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ । ଶ୍ରେଣୀ, ପାଠଶାଳା, ପରିବାର ଆଦି ବିଭିନ୍ନ ସାମାଜିକ ସଙ୍ଗଠନ ସାଧୁ ଜୀବନଯାପନ ପାଇଁ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ନୀତିଶିକ୍ଷାରେ ପ୍ରୟୋଜନୀୟତା ଯୋଗାଇଦେଇଥାଏ । ଜୀବନର ପ୍ରତ୍ୟେକ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଏସବୁ ସଙ୍ଗଠନ ସାମାଜିକ ମାନର ଅନୁରୂପ କାମ କରେ ବା ପୁନର୍ଗଠନ କରେ । ଅଭିପ୍ରେରଣା ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ପ୍ରାୟୋଗିକ । (୨୮) ପାରମାର୍ଥିକ (theological) ନୀତିଶିକ୍ଷାରେ ସାମାଜିକ ପ୍ରୟୋଜନୀୟତା ଓ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅଭ୍ୟସ୍ତତା ବାଞ୍ଛନୀୟ; କିନ୍ତୁ ଯଥେଷ୍ଟ ନୁହେଁ । ଏହାଛଡ଼ା ଦେବାନୁମୋଦନ ମଧ୍ୟ ଆବଶ୍ୟକ । (୨୯) ଦେବାଦେଶ ପାଳନ କରିବା ଶିଶୁର କର୍ତ୍ତବ୍ୟ; ଏହା ଉପରେ ନୈତିକ ନିଷ୍ଠାର ଔଚିତ୍ୟ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ । ଏହା ନହେବା ଯାଏ ଧର୍ମତତ୍ତ୍ୱବିଦ୍‌ମାନେ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷାରେ ଆସ୍ଥା ରଖନ୍ତି ନାହିଁ । ସର୍ବଜ୍ଞ ପରମେଶ୍ୱର ଓ ସର୍ବାନ୍ତର୍ଯାମୀ ହିଁ ସଦାଚରଣ ପାଇଁ ନିର୍ଭରଯୋଗ୍ୟ ହୋଇପାରିବେ ।

ଯେଉଁମାନେ ଭାବାନ୍ତରପ୍ରାପ୍ତି ଓ ପୁନର୍ଜୀବନକୁ ଶିକ୍ଷଣ ଦୃଷ୍ଟିରେ ବିଚାର ନ କରି ଏହାର ଗୂଢ଼ ବିଚାର କରନ୍ତି, ସେମାନେ ନୀତିଶିକ୍ଷାରେ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ଅଭିପ୍ରେରଣକୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ରଖି ସେମାନଙ୍କ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟବାଦର ବ୍ୟକ୍ତିସାପେକ୍ଷତା ବିଷୟର ବିଚାର କରିବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହୁଅନ୍ତି । ଚରିତ୍ରଶିକ୍ଷାରେ ଜଣେ ଯୁବକ ଯାହା କରୁଛନ୍ତି, ତାହା ଅପେକ୍ଷା ସେ ଯାହା ଅଛନ୍ତି, ସେଥିରେ ଅଧିକ ବ୍ୟାପୃତ ହୁଅନ୍ତି । ଗୋଟିଏ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସାଧୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରି ନୈତିକତା ଗୋଟିଏ ଆଭ୍ୟନ୍ତରୀଣ ବ୍ୟାପାର ହୁଏ । ଯଦି ଜଣେ ଶିଶୁ ଭଲ କରେ, କିନ୍ତୁ ତାର ଅଭିପ୍ରାୟ ସାଧୁ, ତା'ର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ମହତ୍, ତେବେ ତା'ର ଭୁଲ କାମର କୁପରିଣତିର ଦାୟିତ୍ୱରୁ ତାକୁ ଅନେକାଂଶରେ ମୁକ୍ତ କରିଦିଅନ୍ତି । ଫଳ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ନ ଗଣି ଯେଉଁ ସଂବେଗ (impulse) ଦ୍ୱାରା ସେ ପ୍ରେରଣା ପାଏ, ସେହି ସଂବେଗର ଗୁଣ ଅନୁସାରେ ତାର କାମର ଭଲମନ୍ଦ ହିସାବ କରାଯାଇଥାଏ ।

---

(୨୮) ଶିକ୍ଷାରେ ଅଭିପ୍ରେରଣା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ ଦ୍ୱାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ R. Bruce Raup, "Moral Authority and Religious Sanction" Teachers College Record, 54 233-306, March, 1953 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଯେଉଁମାନେ ସ୍ୱଭାବାନ୍ତରପ୍ରାପ୍ତି ଓ ପୁନର୍ଗଠନକୁ ଶିକ୍ଷାର ବାସ୍ତବରୂପେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି, ଭଲ ହେବା ପାଇଁ ଶିଶୁର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ପ୍ରବଣତା (Disposition) ଉପରେ ନୈତିକ ଓ ଚରିତ୍ର ଶିକ୍ଷା ଏତେ ନିର୍ଭରଶୀଳ, ଏଥିରେ ସେମାନେ ଦୋଷ ଦେଖନ୍ତି । କାରଣ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷକ ବା ପିତାମାତାଙ୍କ ପ୍ରଣାଳୀଦ୍ୱାରା ଚରିତ୍ରଗଠନ ଅସାଧ୍ୟ ହୋଇପଡ଼େ । ଏହାର ପ୍ରତିଷେଧକରୂପେ ସେମାନେ ସୁପାରିଶ କରନ୍ତି ଯେ ଜଣେ ଯୁବକ ଯାହା ଅଛି, ତା ଅପେକ୍ଷା ସେ ଯାହା କରେ, ସେଥିରୁ ତାହାର ଚରିତ୍ର ବିକାଶ କରିବା କଥା । କେବଳ ଅଭ୍ୟନ୍ତରୀଣ ଚରିତ୍ର ନୁହେ , ଚରିତ୍ରର ବଳ ମଧ୍ୟ, ଅର୍ଥାତ୍ ଆଚରଣର ସକ୍ରିୟ ଓ ପ୍ରକାଶ୍ୟ ରୂପାୟନ ହିଁ ସେମାନଙ୍କର ଧ୍ୟେୟ ।

ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ନୈତିକ ଓ ଚରିତ୍ରଶିକ୍ଷାରେ ଯେଉଁ ମୌଳିକ ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଆସିଅଛି, ତାହା ପ୍ରଣାଳୀ କ୍ଷେତ୍ରରେ ମଧ୍ୟ ପରିଲକ୍ଷିତ ହୁଏ । ସାର୍ବଭୌମ ପରମେଶ୍ୱରଙ୍କର ଆଦେଶ ପାଳନ କରିବା ମନୁଷ୍ୟର ଅବଶ୍ୟ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ; କେଣ୍ଟ ତା'ର ବିବେକ ଅନୁସାରେ ନୈତିକ ନିଷ୍ଠା ଅବଶ୍ୟ ପାଳନୀୟ । ଯଦି ଏହା ହୁଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପ୍ରଣାଳୀ ଦୀକ୍ଷା ଦେଲା ପରି ପ୍ରଭୁତ୍ୱସୂଚକ ହେବ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ, ସାମାଜିକ ପ୍ରଥା ପରବର୍ତ୍ତୀ ସାମାଜିକ ଅଭିଜ୍ଞତାଦୃଷ୍ଟିରୁ ସତତ ପୁନରମିତ ହେଉଅଛି ଓ ଏହି ସାମାଜିକ ପ୍ରଥାର ଉଦ୍‌ବୃଦ୍ଧି (outgrowth) ହେଉଛି ନୈତିକ ନିୟମ । ତାହାହେଲେ ଏଥିପାଇଁ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ (experimental) ଓ ସମସ୍ୟାସମାଧାନମୂଳକ (problem-solving) ପ୍ରଣାଳୀ ହିଁ ଅଧିକ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ । ଆମ୍ଭେମାନେ ଅନେକ ସମୟରେ ନୈତିକ ପରିସ୍ଥିତିକୁ ଗୋଟିଏ ଛକ ରାସ୍ତା ସହିତ ତୁଳନା କରିଥାଉଁ । ଛକ ରାସ୍ତାରେ କେଉଁ ରାସ୍ତାଟିକୁ ବାଛିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ତାହା ଏକ ନୈତିକ ଉଭୟସଙ୍କଟ (dilemma) ହୋଇଯାଏ । ଯଦି ଶିକ୍ଷକ ଈଶ୍ୱରାନୁଗ୍ରହ ଲାଭ କରିଥାନ୍ତି, ତେବେ ଭୁଲ ମାର୍ଗ ଛାଡ଼ି ଯଥାର୍ଥ ମାର୍ଗ ବାଛିବାକୁ ସେ ତାଙ୍କ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ଆଗରୁ କହିଦେବେ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଯଦି ଛକ ରାସ୍ତାଟି ଗୋଟିଏ ନୂତନ ସମସ୍ୟାର ପ୍ରତୀକ ହୋଇଥାଏ, ଯେଉଁଥିରେ କି କେଉଁ ରାସ୍ତାଟି ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଭଲ, ଆଗରୁ ସ୍ପଷ୍ଟ ଜଣାଯାଏ ନାହିଁ, ତେବେ ଶ୍ରେଣୀରେ ସମସ୍ୟା- ସମାଧାନମୂଳକ ପନ୍ଥା ଅବଲମ୍ବନ କରାଯିବ । (୩୦) ଭଲ ଓ ଭୁଲ ମଧ୍ୟରୁ ବାଛିବାର ସୁଯୋଗ ଦେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଦୁଇଟି ସମ୍ଭାବିତ ଭଲ ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିକୁ ବାଛିବାର ସୁଯୋଗ

---

(୩୦) ଏହି ପ୍ରଣାଳୀ ବିଷୟରେ ସବିଶେଷ ଆଲୋଚନା ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ 'ଅନୁସନ୍ଧାନର ସମସ୍ୟା ପଦ୍ଧତି'ରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଏହାର ପ୍ରୟୋଗ ବିଷୟରେ ସତର୍କ ହେବା ପାଇଁ W.A. Squires, "Idealism, Mechanism, and the Project Principle," Religious Education, 21: 458 466, October, 1926 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଶିକ୍ଷକ ଉପସ୍ଥାପନ କରନ୍ତି, ଏହାଦ୍ୱାରା ଅଭିଜ୍ଞତାର ଶିକ୍ଷା ଅନୁସାରେ ଭୂଲର ବିକଳ୍ପ ଅବଶେଷରେ ଆଗ୍ରାହ୍ୟ ହୋଇଯାଏ ।

ଏପ୍ରକାର ନୀତିଶିକ୍ଷାରେ ନୈତିକ ଚରିତ୍ର ଶିକ୍ଷା ଦେବାର ସମସ୍ୟା ମୁଖ୍ୟ ହୁଏ । ଫଳ କେତେକ ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ଏହାକୁ ଏହି ବିଷୟର ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ପ୍ରଣାଳୀ ବୋଲି ବିଶ୍ୱାସନ୍ତି (୩୧) ଯାହା ହେଉ, ଅନ୍ୟମାନେ ଏହାର ପରୋକ୍ଷ ପ୍ରଣାଳୀ ଅବଲମ୍ବନ କରିବାକୁ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି (୩୨) । ଯୁବ ସମ୍ପ୍ରଦାୟ ଯେଉଁସବୁ ମୁଖ୍ୟ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପରେ ମନୋନିବେଶ କରିଥାଆନ୍ତି, ସେହି ପ୍ରସଙ୍ଗକ୍ରମେ ସେମାନେ ନୈତିକ ମନୋଭାବ ଶିକ୍ଷା କରିବାର ଦେଖାଯାଏ । କାର୍ଯ୍ୟ, କ୍ରୀଡ଼ା ଓ ଅଧ୍ୟୟନ ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଅଧ୍ୟବସାୟ, ଦୟା, ସ୍ପଷ୍ଟବାଦିତା, ଅନୁରକ୍ତି ଆଦି ସଦ୍‌ଗୁଣର ମନୋଭାବ ପିଲାମାନେ ଅହରହ ଶିକ୍ଷା କରିବାର ଦେଖାଯାଇଥାଏ । ସେମାନେ ଏସବୁ ଗ୍ରହଣ କରିବାର ବାଟ ବନ୍ଦ ରହେ ନାହିଁ । ସମସ୍ତ ଶିକ୍ଷଣର ବହୁବିଧ ଦିଗ ରହିଛି, ଏହା ଅବଶ୍ୟ ସ୍ୱୀକାର୍ଯ୍ୟ । କେଣୁ ଅଭିଜ୍ଞ ଶିକ୍ଷକ ନୈତିକ ମୂଲ୍ୟବୋଧ ପ୍ରତି ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟି ନିରନ୍ତର ଆକର୍ଷିତ କରନ୍ତି, ଯଦିଚ ସେସବୁ ପାଠ୍ୟବିଷୟର ମୁଖ୍ୟ ବିଷୟ କୃତତ ହେବ ।

ନୀତିଶିକ୍ଷା, ପାଠଦାନର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ବା ପରୋକ୍ଷ ବିଷୟ ହେଉ ପଛକେ ଅଧିକାଂଶ ଶିକ୍ଷାଗୁରୁ, ସେ ଯେଉଁ ଦାର୍ଶନିକଙ୍କ ହୁଅନ୍ତୁ ନା କାହିଁକି, ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଏକମତ ହୁଅନ୍ତି ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ବା ଦେବାଳୟରେ ଯେଉଁ ନୀତି ବିଧାନ କରାଯାଏ, ସେସବୁକୁ ଅଭ୍ୟାସ କରିବା ପାଇଁ ପିଲାମାନେ ସୁଯୋଗ ନ ପାଇଲେ ନୀତିଶିକ୍ଷାର ସମସ୍ତ ପ୍ରୟାସ ପଣ୍ଡ ହୋଇଯିବ । ଭଲ ହେବା ପାଇଁ ଉପଦେଶ ଦେଇ ଆଗାମୀ ବଂଶଧରଙ୍କୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଭଲ ହେବାର ଶିକ୍ଷା କେବେହେଁ ଦେଇପାରିବା ନାହିଁ । (୩୩) ନୈତିକ ଆଦର୍ଶରେ ନିଜକୁ

---

(୩୧) ଉଦାହରଣ ପାଇଁ Frederick S Breed, "A Preface to Moral Training," School and Society, 32 : 275, August, 1930 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୩୨) ଉଦାହରଣ ପାଇଁ Preston W. Search, "The Ethics of the Public Schools," Educational Review, 11 : 134 145, February, 1896 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୩୩) Robert M. Hutchins, Morals Religion, and Higher Education (Universitv of Chicago Press, Chicago, 1950) ସହିତ ତୁଳନୀୟ । ଏହି ସମସ୍ୟାର ଭାଷାତାତ୍ତ୍ୱିକ ବିଶ୍ଳେଷଣ James McClellan, "Two Questions about the Teaching of Moral Values," Educational Theory, 11 : 1 14, January, 1961 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଅଭ୍ୟସ୍ତ କରିବା ପାଇଁ ଯଥେଷ୍ଟ ସୁଯୋଗ ସେମାନଙ୍କୁ ଦିଆଯିବ; ଅର୍ଥାତ୍ ନ୍ୟାଯ୍ୟ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାଦ୍ୱାରା ହିଁ ନ୍ୟାଯ୍ୟ ବ୍ୟବହାର ଶିଖିହେବ । ଜୀବନ ସହିତ ଅସମ୍ପୃକ୍ତ ପାଠ ଶିକ୍ଷା କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଦୋକାନ, ବଙ୍କାଗାର ଓ କ୍ରୀଡ଼ା ପ୍ରାଙ୍ଗଣର ସାମାଜିକ ପରିବେଶ ସୃଷ୍ଟି କରାଯିବ । କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ସ୍କୁଲ ଓ କଲେଜର ନୀତିଶିକ୍ଷା ବାହାରର ପରିଭ୍ରମଣ, ଗୋଷ୍ଠୀ-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ଆଦି ମାଧ୍ୟମରେ ନୀତିଶିକ୍ଷା ସହିତ ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ-ଭାବରେ ଚାଲିଥିବ । ଯଦି ବିଦ୍ୟାଳୟଦ୍ୱାରା ଏହି ବୃହତ୍ତର ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ କାମ ଚାଲେ ତେବେ ଆମ୍ଭେମାନେ ନିଶ୍ଚିତ ହୋଇପାରିବା ଯେ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟକୈନ୍ଦ୍ରିକ ଦୁଃସାହସିକ ପଦକ୍ଷେପରେ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ସହଯୋଗିତାରେ ଯାହା କିଛି ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ, ତାହା ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ନୈତିକ ହେବ ।

ପାଦଟୀକା

2. W. J. McCallister, The Growth of Freedom in Education (The Richard R. Smith Co., Inc., Peterbough, N. H. 1931), P. 543; Ernest Horn, "Educating for Freedom and Responsibility," Religious Education, 25 : 631, September, 1930.

5 Nathaniel Cantor, The Teaching-Learning Process. (The Dryden Press, Inc., New York, 1953), P 241 See also Earl C. Kelley and Mary I. Rasey, Education and the Nature of Man (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1952). Contra, see Fred N. Kerlinger, "The Implications of the Permissiveness Doctrine in American Education", Educational Theory, 10 : 120-127, April, 1960.

6 Bertrand Russell, "Education and Civilisation", The New Statesman and Nation, 7 : 667, May, 1934.

7 William H. Kilpatrick, "Social Factors Influencing Educational Method in 1930", Journal of Educational Sociology, 4 : 485-486, April, 1931 ; and Frederick S. Breed, "Good-bye Laissez-faire in Education", Elementary School Journal, 38 : 365-372, January, 1938.

8 Mortimer J. Adler, "Freedom through Discipline", Vital Speeches, 10 : 380-382, April, 1944. Henry W. Wieman, "Purpose and Discipline in Education", Educational Forum, 27 : 279-295, March, 1963. See also Sydney Hook,

"Thirteen Arrows against Progressive Liberal Education"' Humanist, 4 : 1-10, Spring, 1944.

9. V. M. Michael, "The Rule of Authority", Catholic Educational Review, 22 : 267-271, May, 1924.
10. A. E. Murphy, "Education for Freedom ; Which Way ?" Humanist, 5 : 26-2୬, April, 1945.
11. John L. Childs, "A Way of Dealing with Experience," Progressive Education, 8 : 695—698,December, 1931 ; and Pickens E. Harris, "What is the Newer Meaning of School Discipline ?" Education, 52 ; 466-471, April, 1932.'
12. Frank N, Freeman, "Education as a Prerequisite to Freedom ", School and Society, 45 593-596, May, 1937.
14. George Partridge, Genetie Philosophy of Education (Strugis and Walton, New York, 1912); Felix Pecaut, "The Philosophy Underlying the National System of Education in France," International Institute, Educational Year Book, 1929, (Teachers College, Columbia University, New York, 1930), pp. 169-171.
15. John Dewey, School and Society (The University of Chicago Press, Chicago, 1899), pp. 30-31.
16. William D. Hyde, The Teachers' Philosophy (Houghton Mifflin Company, Boston, 1910), pp. 10-11; Pius XI, "The Christian Education of Youth," Catholic Mind, 28 : 78, February, 1୨3 ; S. A. Courtis, "The Problem of Immaturity" Progressive Education, 8 : 703-705, June, 1931.
17. Cf. Clarence E. Ragsdale, Modern Psychologies of Education (The Macmillan Company, New York, 1932), pp. 39-40.
18. Boyd H. Bode, Democracy as a Way of Life, (The Macmillan Company, New York, 1937), pp. 80-82; William E. Hocking, Human Nature and Its Ramaking (Yale University Press, New Haven, Conn., 1923), pp. 284-285, Clarence E. Ragsdale, op. Cit. p. 40.
19. William K. Frankena, "Toward a Philosophy of Moral Education," Harvard Educational Review, 28 : 300-313, Fall, 1958.

20 Alan Monteflore 'Moral Philosophy and the Teaching of Morality," Harvard Educational Review, 35 : 435-449. Fall, 1965.

23. Willim E. Hocking, Human Nature and Its Remaking (Yale University Press, New Haven, Conn., 1923), pp. 151-152. But see Hugh Hartshorne. "A Few Principles of Character Education" Religious Education. 24 : 808-815, November, 1929, who says one larns to resist temptation by grading and increasing the difficulty of it.

24 George A Coe, "Virtue and the Virtues", Religious Education, 6 : 485-492, January, 1912

25 Charles D. Hardie, Truth and Fallacy in Educational Theory (Cambridge University Press, New York, 1942), p. 123.

27 Cf. Rachel M. Goodrich, "Moral Education : A Thomist Contribution," British Journal of Educational Studies, 14 : 5-17, November, 1966,

29 Regis Canevin, "Religion First in Catholic Schools." Catholic Education Review, 4 : 97-1 9, September, 1912.

34 Cf. Reginald D. Archambault, "Criterion for Success in Moral Education," Harvard Educational Review, 33 : 472-491, Fall, 1963.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

Benne, Kenneth D. : Conception of : Authority (Teachers College, Columbia University, New York, 1943), Chap. 5.

Brown, L. M. : General Philosophy in Education (McGraw Hill Book Company, New York, 1966) Chap. 8.

Childs, John L. : Education and Morals (Appleton-Century-Crofts Inc., New York, 1950).

Coe, George A. : Educating for Citizenship (Charles Scribner's Sons, New York, 1932, Chap. 3.

———:Law and Freedom in the School, (The University of Chicago Press. Chicago, 1924, Chaps. 2—57.

Dewey, John : Moral Principles in Education (Houghton

Mifflin Company, Boston, 1909).

Hartshorne, Hugh : Character in Human Relations (Charles Scribner's New York, 1932), Chaps. 21-24.

John Dewey Society : Seventh Year Book, The Public School and Spiritual Values, (Harper and Row, Publishers. Incorporated, New York, 1944).

McCallister, W. G. : The Growth of Freedom in Education (The Richard R. Smith Co, Inc., Peterborough, N. H. 1931) Chaps. 28, 30-32.

Maritain, Jacques : "Moral and Spiritual Values in Education" and "Moral Education" in Donald Gallagher and Idella Gallagher (eds,,) The Education of Man (Doubleday and Company, Inc., Garden City, N. Y., 1962) Chars. 4-5.

Nash, Paul : Authority and Freedom in Education John Wiley & Sons, Inc., New York, 1966, Chap. 3.

O'Connor, D. J. : The Philosophy of Education (Philosophical Library, Inc., New York, 1657), Chap. 3.

Palmer, George H : Ethical and Moral Instruction in the Schools, (Houghton Mifflin Company. Boston, 1909).

Peters, Richard S. : Ethics and Education (Scott Foresman and Company, Chicago, 1967, Chap. 9.

Phenix, Philip H : Education and the Common Good Harper and Row, Publishers Incorporated, New York, 1961).

Romein, Tunis : Education and Responsibility (University of Kentucky Press, Lexington, Ky., 1955).

Scheffler, Israel (ed.) : Philosophy and Education (Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1966, Chaps, 10-13.

Sizer, Theodore R. (ed,) : Religion and Public Education (Houghton Mifflin Company, Boston, 1967), Chaps. 8, 10.

———

ଚତୁର୍ଥ ଭାଗ

ପ୍ରଣାଳୀ

ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ

ପ୍ରଣାଳୀର ଜ୍ଞାନ-ମୀମାଂସୀୟ ଦିଗ

ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟସ୍ଥିର କଲାପରେ ଅନୁରୂପ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ନିର୍ବାଚନ କରାଯିବ । ତତ୍ପରେ ଆମକୁ ବିଚାର କରିବାକୁ ହେବ ଯେ ଲକ୍ଷ୍ୟ ସାଧନରେ ଯଥାସମ୍ଭବ ସଫଳତା ଅର୍ଜନ କରିବା ପାଇଁ ସେହି ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ କିପରି ଭାବରେ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ । ଶିକ୍ଷକ ଯାହା କରନ୍ତି, ପାଠ-ପ୍ରଣାଳୀ ତାହା ସହିତ ସମ୍ପୃକ୍ତ ବୋଲି ସାଧାରଣତଃ ଚିନ୍ତା କରାଯାଇଥାଏ । ଯଦି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ପରିବର୍ତ୍ତିନୀୟ ଉପାଦାନରେ ଗଠିତ ହୋଇଥାନ୍ତି, ସମ୍ଭବତଃ ତାହାହିଁ ସମସ୍ତ ହୋଇଥାଏ, କିନ୍ତୁ ନିଜ ଦିଗରେ ଗଢ଼ କରିବା ପାଇଁ ସଂଯୋଜିତ ଏକ ଶକ୍ତି ପଦ୍ଧତି (Energy system) ରୂପେ ଯଦି ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ବିଚାର କରାଯାଏ, ତେବେ ସେମାନେ ଯାହା କରନ୍ତି ତତ୍ ସହିତ ପ୍ରଣାଳୀର ଦର୍ଶନ ସମ୍ପୃକ୍ତ ହେବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଶିକ୍ଷକ ଯାହା କରନ୍ତି ତତ୍ ସହିତ ସଂଯୁକ୍ତ ବୋଲି ବିଚାର କରିବା ଯଥାର୍ଥ । ସୁତରାଂ ପ୍ରଣାଳୀ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପର୍ଯ୍ୟାଲୋଚନାରେ ଉଭୟ ଅଧ୍ୟୟନ ଓ ଅଧ୍ୟାପନା ସମ୍ପୃକ୍ତ ରହିବାର କଥା ।

ଶିକ୍ଷକ ଯାହା କରନ୍ତି, ଉକ୍ତ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ଏହା ଅନ୍ତର୍ଗତ ହେଉଛି ଯେ ପାଠକୁ ସଜାଡ଼ିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକ କେଉଁ ପରିକଳ୍ପନା ଅବଲମ୍ବନ କରୁଅଛନ୍ତି, ସେ ସମ୍ପର୍କରେ ଆମେ ପଚାରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ପୁଣି ଉକ୍ତ ପରିକଳ୍ପନା ପ୍ରାଧିକାରୀବାଦୀ ହେବ ନା ସମସ୍ୟାମୂଳକ ହେବ ? ସେ ଯାହା ହେଉ, ପୁଣି ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ, ପାଠର ଉପାଦାନ କେଉଁ ବିନ୍ୟାସରେ ଉପସ୍ଥାପନ କରାଯିବ ? ତାହା ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ହେବ ନା ତାର୍କିକ ହେବ ? ଏହା ଏକ ଜ୍ଞାନ ମୀମାଂସୀୟ ପ୍ରଶ୍ନ । ଶିକ୍ଷଣ ବିଧିରେ ଆମକୁ ଅନ୍ୟ କେତେକ ପ୍ରଶ୍ନ ପଚାରିବାକୁ ପଡ଼ିବ; ଯଥା—"ଶିକ୍ଷଣ କିପରି ହୁଏ ?" "ଶିକ୍ଷଣ ଜାଣିବା ସହିତ କିପରି ଭାବରେ ସମ୍ପୃକ୍ତ ?" ଏହି ଉଭୟ ପ୍ରଶ୍ନରେ ପୁଣି ବୁଦ୍ଧିର ଭୂମିକା କଣ ? ଅଧ୍ୟୟନ ଓ ଅଧ୍ୟାପନ, ଏହି ଦୁଇ ମଧ୍ୟରୁ ଅଧ୍ୟୟନ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପ୍ରଶ୍ନରୁ ଆରମ୍ଭ କରିବା ଆମ୍ଭର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସାଧନରେ ସମ୍ଭବତଃ ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ।

ଅଧ୍ୟୟନ

ଅଧ୍ୟୟନ ସମ୍ପର୍କରେ ଆଜି ପ୍ରଧାନ ଜ୍ଞାନ ମୀମାଂସୀୟ ପ୍ରଶ୍ନ, ଯାହା ସମ୍ଭବତଃ ଦୁଇ ହଜାର ବର୍ଷ ପୂର୍ବରୁ ତାହାହିଁ ଥିଲା, ଯେତେବେଳେ ଗ୍ରୀକ୍‌ମାନେ ପ୍ରଥମେ ପ୍ରଶ୍ନ କରିଥିଲେ —କୌଣସି ନୂଆ କଥା ମନ ଭିତରକୁ କିପରି ପ୍ରବେଶ କରେ ? ଗ୍ରୀକ୍‌ମାନଙ୍କର ଏ ବିଷୟରେ ସନ୍ଦେହ ଥିଲା । ସେମାନେ ତାକୁ ଏକ ପ୍ରଖ୍ୟାତ ଉଭୟସଙ୍କଟ ଭାବରେ ପ୍ରକାଶ କରିଥିଲେ । ସେମାନେ କହୁଥିଲେ; ଆପଣମାନେ ଦୃଢ଼ତ କୌଣସି ନୂଆ କଥା ଜାଣନ୍ତି କିମ୍ବା ଜାଣନ୍ତି ନାହିଁ । ଯଦି ଜାଣନ୍ତି, ତେବେ ଏହାକୁ ଆଉ ଥରେ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବାରେ ଆପଣମାନେ ଅଯଥା ସମୟ ନଷ୍ଟ କରୁଅଛନ୍ତି । ଯଦିବା ନ ଜାଣନ୍ତି, ଏହା ସମ୍ପର୍କରେ ଆସିଲେ ଆପଣମାନେ ବା ଏହାକୁ କିପରି ସ୍ୱୀକାର କରିବେ ? ଅବଶ୍ୟ ଗ୍ରୀକ୍‌ମାନେ ଜାଣିବାକୁ ପାଇବା ପାଇଁ ସୁଯୋଗ ଦେଇ ନ ଥିଲେ, କିନ୍ତୁ ଯଦି ସେମାନେ ଦେଇଥାନ୍ତେ ତେବେ ସେହି ସୂକ୍ଷ୍ମ କର୍ମୀଆଁ ଟି କଅଣ, ଯଦ୍ୱାରା ବ୍ୟକ୍ତି ଜାଣିବାକୁ ପାଏ ଓ ଯଦ୍ୱାରା ନୂତନତାର ଅଧ୍ୟୟନ କରାଯାଏ ? ନୂତନକୁ ପୁରାତନରେ ପରିଣତ କରିବାର ଏହି ରୂପାନ୍ତରକୁ ଆଗେଇ ନେବାରେ ଶିକ୍ଷକ କିପରି ସାହାଯ୍ୟ କରିପାରିବେ ? ଠିକ୍ ଯେପରି ପୁଷ୍ଟିସାଧନରେ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଚୟାପଚୟ (metabolism) ରହିଛି, ସେହିପରି ଅଧ୍ୟୟନରେ ଚୟାପଚୟ ମଧ୍ୟ ଅଛି । ତଥାପି ତତ୍ତ୍ୱାନ୍ତରଣ (transmutation) କ'ଣ?

କୌଣସି ନୂତନ ବିଷୟ ମନ ମଧ୍ୟରେ କିପରି ପ୍ରବେଶ କରେ, ଏ ବିଷୟରେ ବିଚାର କରିବାକୁ ଗଲେ ମନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର କି ଧାରଣା ଅଛି, ଏହା ଉପରେ ଅନେକାଂଶରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଅନେକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଓ ଅନୁସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସର୍ବପ୍ରଥମ ଓ ପ୍ରାଚୀନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ହେଉଛି, ପ୍ରାଣବାଦ (vitalism) । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅନୁସାରେ ମନ ହେଉଛି, ଗୋଟିଏ ଅବିଭାଜ୍ୟ ସତ୍ତା । ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ଏହି ଅନ୍ତଃକରଣ ସ୍ୱୟଂ କର୍ମ ତତ୍ପର ଓ ଏହା ସମସ୍ତ ସମୟରେ ଆତ୍ମା ନାମରେ ଅଭିହିତ । ଯଦି ଏହି ଶେଷୋକ୍ତ ପଦଟିକୁ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ, ତେବେ ଏହାକୁ ଏହାର ଧର୍ମତାତ୍ତ୍ୱିକ ଅର୍ଥ ଅପେକ୍ଷା ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ଅର୍ଥରେ ବ୍ୟବହାର କରିବା ଭଲ (୧) । ଅନ୍ୟ ପ୍ରାଣୀମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଏହାର ଯେଉଁ ସହ ସମ୍ବନ୍ଧ ରହିଛି, ତାହା ଅପେକ୍ଷା ଠିକ୍ ଅଧିକ ଜଟିଳ ଅର୍ଥରେ ଜୀବନବାଦୀମାନେ ମନକୁ ବିବେଚନା କରନ୍ତି ନାହିଁ; କିନ୍ତୁ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଭାବରେ ପୃଥକ୍ ଅର୍ଥରେ ବ୍ୟବହାର କରନ୍ତି । ଏହି ତଥ୍ୟାନୁସାରେ ଅଧିଗମ ହେଉଛି,

---

(୧) ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାର କଥା ଯେ "ସାଇକୋଲୋଜି" ଶବ୍ଦଟି ଗ୍ରୀକ୍ ଶବ୍ଦ ସାଇକ୍ (psyche)ରୁ ନିଷ୍ପନ୍ନ ଓ ସାଇକର ଅର୍ଥ ଅନେକ ସମୟରେ ଆତ୍ମା ବୋଲି ଅନୁବାଦ କରାଯାଏ ।

ଗୋଟିଏ ଗଣ୍ଡିର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅଭିଜ୍ଞତା, ଆତ୍ମପ୍ରଚେଷ୍ଟାବଳରେ ଆତ୍ମ ପ୍ରଣୋଦିତ ପ୍ରକ୍ରିୟା; ନିଜକୁ ଜାଣିବା ପାଇଁ ଯେଉଁ ଜ୍ଞାନ ଆବଶ୍ୟକ, ଜଣେ ସେହି ଜ୍ଞାନ ପାଏ ଓ ଶିକ୍ଷା କରେ । ଏହି ବିଷ୍ୟର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀମାନେ କହନ୍ତି—ଅଧିଗମ ଅସ୍ତିତ୍ୱ ସମ୍ପର୍କିତ ନୁହେଁ, ତାହାହିଁ ଅସ୍ତିତ୍ୱ ।

ସମ୍ଭବତଃ ସେ ପ୍ରଶ୍ନ ଏବେ ପୁଛା ହୁଉନାହିଁ । ମନର ଏହି କର୍ମ-ମୁଖର ଦୁର୍ଗ ମଧ୍ୟକୁ ନୂତନତା କିପରି ପ୍ରବେଶ କରେ ? କେତେକଙ୍କ ମତରେ ଉକ୍ତ ସମସ୍ୟାଟି ଅଲଙ୍ଘ୍ୟ ମନେ ହୁଏ । ଯଦି ନୂଆ ହୋଇ କିଛୁ ଥାଏ, ତେବେ ତାହା ଆମ ଅଭ୍ୟନ୍ତରରୁ ଆସିବାର କଥା । ଜନ୍ମକାଳରୁ ମୂଳ ପ୍ରକୃତିରେ ତାହା ନିହିତ ହୋଇ ରହିଥିବାର କଥା । (୨) ସୁତରାଂ ଗର୍ଭ ସଞ୍ଚାର କାଳରୁ ଯେଉଁ ସମ୍ଭାବ୍ୟତା ହେଉଛି ତାହାର ରୂପାୟନ ହିଁ ଅଧିଗମ । ଏହି ସମ୍ଭାବ୍ୟତାର ରୂପାୟନକୁ ବିକଶିତ କରିବା ପାଇଁ ପରିବାର ବା ପାଠଶାଳା ଆବଶ୍ୟକ ହୋଇପାରେ; କିନ୍ତୁ ଏହା ସ୍ମରଣୀୟ ଯେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଯେତେକ ନୂତନତା ସେସବୁ ପ୍ରକୃତିରୁ ହିଁ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ । ପରିବେଶ ସହିତ ତାର ସମ୍ପର୍କ ନାହିଁ । ବସ୍ତୁତଃ ଯାହା ମୂଳରୁ ନିବଦ୍ଧ ଥାଏ, ତାହାର ଉନ୍ମୋଚନ ହିଁ ଅଧିଗମ । ଏହା ବିକାଶଧର୍ମୀ; ଏହା ଏକ ପ୍ରକାରର ଅଭିବୃଦ୍ଧି ମାତ୍ର ।

ଶିଶୁର ବାହାରେ, ପରିବେଶରେ ଯେଉଁ ନୂତନତାର ଉତ୍ସ ରହିଛି, ଏ ବିଷୟରେ ଅନ୍ୟ କେତେକ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ସମଭାବରେ ପ୍ରଭାବିତ ହୁଅନ୍ତି । ଏହି ବିଶ୍ୱାସଧାରାର ସମର୍ଥକମାନେ ମତ ପୋଷଣ କରନ୍ତି ଯେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତି ବରଂ ବର୍ଦ୍ଧିଷ୍ଣୁ ଏବଂ ଏକ ପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଉପାଦାନ ଅଟେ । ସୁତରାଂ ଶିଶୁ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ଯାହା କିଛି ଶିକ୍ଷା କରେ, ତାହାର ମୂଳ ପରିବେଶରେ ଥାଏ । ବହିର୍ଜଗତରୁ ଯେଉଁ ଯାନ୍ତ୍ରିକ ପ୍ରଭାବ ଶିଶୁ ଉପରେ ପଡ଼େ ତାହା ମୁଖ୍ୟତଃ ନୂତନତା ଶିକ୍ଷା । ଶିଶୁର ନମନୀୟ ମନ ଉପରେ ଏହାହିଁ ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଭାବ (୩) ।

ବ୍ୟବହାରବାଦ ହେଉଛି ଏକ ସାଂପ୍ରତିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟି କୋଣରେ ପ୍ରତିପାଦକମାନେ ମନକୁ ଏକପ୍ରକାର "ଯନ୍ତ୍ର ମଧ୍ୟସ୍ଥ ଭୂତ" କିମ୍ବା କୁହୁକବାକ୍ସ ବୋଲି ପରିହାସ ନ କଲେ ମଧ୍ୟ ଅନ୍ତତଃପକ୍ଷେ ଏହା ଉପରେ ଖୁବ୍ ବେଶୀ ବିଶ୍ୱାସ ରଖିଥାନ୍ତି । ଯେଉଁ ସତ୍ତାକୁ ସେମାନେ ଦେଖିପାରୁନାହାନ୍ତି, ସେମାନେ ତାହାଦ୍ୱାରା ଅପ୍ରଭାବିତ ରହନ୍ତି, ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ବ୍ୟବହାରରେ ଯେଉଁ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସେମାନେ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ଦେଖନ୍ତି, ସେଥିରୁ ସେମାନେ ଶିକ୍ଷଣ ପଦ୍ଧତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସେମାନଙ୍କର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସ୍ଥିର କରି ନେବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହୁଅନ୍ତି । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅନୁସାରେ ଅଧିଗମ ହେଉଛି, ସରଳ ବା ଜଟିଳ ଅଭ୍ୟାନୁକୂଳନ ଓ ପୁନର୍ବଳନ ମାଧ୍ୟମରେ ନୂତନ ବ୍ୟବହାରର ପ୍ରତିଦର୍ଶର ଅର୍ଜନ ।

ଅନେକ ଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ବ୍ୟବହାରବାଦୀମାନଙ୍କର ମନକୁ ବାଦ୍ ଦେବାର ପ୍ରଚେଷ୍ଟାରେ ଅସନ୍ତୋଷ ପ୍ରକାଶ କରନ୍ତି । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଜୀବନବାଦୀମାନେ ମନକୁ ଯେ ଏକ ଅବସ୍ତୁଜାତୀୟ ଓ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଲୌକିକ ସତ୍ତାରୂପେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି, ଏଥିରେ ମଧ୍ୟ ସେମାନେ ସୁଖୀ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ଏପ୍ରକାରର ଅସନ୍ତୋଷଜନକ ପରିସ୍ଥିତିରେ ସେମାନଙ୍କର ପ୍ରତିକାରର ଉପାୟ ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ମନକୁ ଗୋଟିଏ ବସ୍ତୁ ଓ ପରିବେଶକୁ ଅନ୍ୟ ଏକ ବସ୍ତୁ ବୋଲି ବିବେଚନା କରିବାକୁ ବନ୍ଦ କରିଦେବା । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସେମାନେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କୁ ଉପଦେଶ ଦାନ ପ୍ରତି ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଅନ୍ତି । "ତୁମର P ଗୁଡ଼ିକ ଓ Q ଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରତି ମନ ଦିଅ ।" 'ମନ ଦେବା'ର ପ୍ରକୃତ ଅର୍ଥ ହେଉଛି ବର୍ଣ୍ଣମାଳାର ଏହିସବୁ ଏକପ୍ରକାରର ବର୍ଣ୍ଣଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିପାରିବା ପାଇଁ ସାବଧାନ ହେବା । 'ମନ ଦେବା' ହେଉଛି, କ୍ରିୟା-ସହାୟକ ଶବ୍ଦ । ଏହା ପ୍ରଭେଦାତ୍ମକ ଭାବରେ ବ୍ୟବହାର ପ୍ରଦର୍ଶନରେ, ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟମୂଳକ ଭାବରେ ଓ ଅର୍ଥସୂଚକ ଭାବରେ ପ୍ରଯୁକ୍ତ ହୋଇଥାଏ । ତେବେ ମନର ପରିବର୍ତ୍ତନ ଯେତେବେଳେ ସାଧିତ ହୁଏ, ସେତେବେଳେ ଅଧିଗମ ସଙ୍ଘଟିତ ହୁଏ । କାରଣ ସେତେବେଳେ ପରିବେଶର ପରିବର୍ତ୍ତନ ଘଟେ; ଅର୍ଥାତ୍ ତାହା ସମସ୍ୟାମୂଳକ ହୁଏ ।

ଅଧିଗମର ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ଆଉ ଏକ ଅଧିକ ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକ ବା ସୃଜନଶୀଳ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରେ । ଜଣେ ବ୍ୟକ୍ତି ବିଶେଷ ଯଦି ଏକ ନୂତନ ପରିସ୍ଥିତିର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୁଅନ୍ତି, ଯେଉଁ ପରିସ୍ଥିତି ପାଇଁ ସେହି ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ଧରାବନ୍ଧା ଅନୁକ୍ରିୟା ନଥିଲା; ଯେଉଁ ପରିସ୍ଥିତି ବିଶୃଙ୍ଖଳତାର ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଅନିଶ୍ଚିତ, ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ପାଇଁ ଠିକ୍ ଅନିଶ୍ଚିତ ନୁହେଁ—ସେପରି ସ୍ଥଳରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ଉଭୟ ପରିବେଶ ଓ ତା'ର ନିଜର ଅଭିଜ୍ଞତାର ପୁନର୍ଗଠନ କରି ପନ୍ଥା ବାହାର କରେ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଅନୁସାରେ ନୂତନ ପରିସ୍ଥିତି, ଶକ୍ତିର ସମସ୍ତ କ୍ଷେତ୍ରକୁ ଓଲଟପାଲଟ କରିପକାଏ । ଅତଏବ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ମନ ଉପରେ ଏହିସବୁ ବିକ୍ଷୁବ୍ଧ ଶକ୍ତିର ଯେଉଁ ସହଜ ପ୍ରଭାବ ପଡ଼େ, ଅଧିଗମର ଅର୍ଥ ଠିକ୍ ତାହା ନୁହେଁ, ଏହାହିଁ ହେଉଛି ପୂର୍ବସୂଚିତ ଦ୍ୱିତୀୟ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ । ପ୍ରଥମୋକ୍ତ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଅନୁସାରେ ଯାହା ସୂଚିତ ହେଲା ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର କେବଳ ଆଭ୍ୟନ୍ତରୀଣ ପରିବର୍ତ୍ତନ ହେଉଛି ଅଧିଗମ, ଏହା ମଧ୍ୟ ତାହା ନୁହେଁ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଶକ୍ତିର ସମଗ୍ର କ୍ଷେତ୍ର, ଯେଉଁଥିରେ କି ଉଭୟ ପରିବେଶ ଓ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ, ତାହାର ପୁନର୍ଗଠନ ହେଉଛି ଅଧିଗମ । ସୁତରାଂ ବ୍ୟବହାରର ପରବର୍ତ୍ତୀ ପ୍ରତିଦର୍ଶ ପରିବେଶରେ ଯେପରି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ପ୍ରତି ମଧ୍ୟ ସେହିପରି କାର୍ଯ୍ୟ ଅଟେ । ଶକ୍ତି କିମ୍ବା ବ୍ୟକ୍ତି ସମ୍ପର୍କର ଏ ପ୍ରକାର ପୁନର୍ଗଠନ ଫଳରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ଭିନ୍ନ ବ୍ୟକ୍ତିରେ ପରିଣତ ହୋଇଯାଆନ୍ତି । ନୂତନ

ଭାବରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବା ହେତୁ ମାନବପ୍ରକୃତିର ରୂପାନ୍ତର ଘଟେ । ବସ୍ତୁତଃ ନୂତନ ଶିକ୍ଷାର ବାସ୍ତବ ଗଠନ ହିଁ ଅଧିଗମ (୪) ।

ଏହା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣଭାବେ ଏକ ତାତ୍ତ୍ୱିକ ପ୍ରଶ୍ନ ନୁହେଁ, ଏହାର ପ୍ରମାଣ ପାଇଁ ବିଜ୍ଞାନ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଗୋଟିଏ ବିଷୟ, ଯଥା, ଅନିଶ୍ଚିତତାର (indeterminacy) ହାଇଜେନବର୍ଗ ନୀତି ନିଆଯାଉ । ଗବେଷଣାଗାରରେ ଯଦି ଜଣେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ କୌଣସି ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ମୁହୂର୍ତ୍ତରେ ଗୋଟିଏ ଅନ୍ତଃପରମାଣବିକ (subatomic) ଉପାଦାନର ସ୍ଥିତି ଓ ପ୍ରବେଗ ଉଭୟକୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ମାପିବାକୁ ଚେଷ୍ଟା କରନ୍ତି, ତେବେ ସେ ଦେଖିବାକୁ ପାଇବେ ଯେ ଏହି ଦୁଇ ବିଷୟ ମଧ୍ୟରୁ ଏଇଟି ହେଉ ବା ସେଇଟା ହେଉ, କେବଳ ଗୋଟିଏ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ବାହାର କରିପାରିବେ; କିନ୍ତୁ ଉଭୟକୁ ନୁହେଁ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ତାଙ୍କର ପର୍ଯ୍ୟବେକ୍ଷଣରେ ଯେତେଦୂର ଅସରଳ ହୁଅନ୍ତୁ ପଛକେ ଏହି ଆଚରଣ ହିଁ ପୁନଃ ପୁନଃ ସାବ୍ୟସ୍ତ ହୁଏ । ଶିକ୍ଷା-ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ଏହି ଫଳର ବ୍ୟାଖ୍ୟା କିପରି କରାଯାଇପାରେ ? ଏହାର ଅର୍ଥ କଣ ହୋଇପାରେ କି ବାସ୍ତବତା ପ୍ରକୃତରେ ଅଚର କିମ୍ବା ବାସ୍ତବତା ଯଥେଷ୍ଟ ସ୍ୱଚ୍ଛରେ ଚର । କିନ୍ତୁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଏହାକୁ ସଂଖ୍ୟାରେ ପ୍ରକାଶ କରିବା ପାଇଁ ଯଥେଷ୍ଟ ତତ୍ପର ନୁହନ୍ତି । ଆମ୍ଭେମାନେ ଯଦି ଶେଷୋକ୍ତ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଗ୍ରହଣ କରୁ ତେବେ ଅବଶ୍ୟ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଦୁଇଟି ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସତ୍ତ୍ୱା ହେବ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ତାଙ୍କର ନିଜର ପରିବେଶ ଉପରେ କେବଳ କାର୍ଯ୍ୟ କରିପାରିବେ; କାରଣ ଅଧିଗମର ସମସ୍ତ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ସତ୍ତ୍ୱେ ପରିବେଶ ଯାହା ଅଛି ତାହା ହିଁ ହୋଇରହେ । ଆମ୍ଭେମାନେ ଯଦି ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଗ୍ରହଣ କରିବା ତେବେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଗୋଟିଏ ବିସ୍ତାରକ୍ରମ (continum) ରେ ରହେ । ଅଧିଗମ ହେଉଛି, ଘାତ-ପ୍ରତିଘାତ ପରିବର୍ତ୍ତୀ ପରିବେଶ ସହିତ ଏକ କାର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ପାଦନ । କାରଣ ଶିକ୍ଷଣ ଅଭିଜ୍ଞତା ପ୍ରକୃତତଃ ବାସ୍ତବତାକୁ ଗଠନ

---

(୦) Robert M. Ogden, "The Gestalt Theory of Learning" School and Society, 41 : 529, April, 1935; William H. Kilpatrick, A Reconstructed Theory of the Educative Process (Teachers College, Columbia University, New York, 1935), P. 4. ଏହି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସର୍ବଶେଷ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ବିଚାର କରାଯାଇଅଛି । ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନେ ଏହି ସର୍ବଶେଷ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ସାଧାରଣତଃ ଘୋଷଣ କରିଥାନ୍ତି । ଏହାର ପୂର୍ବଗାମୀ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ବ୍ୟବହାରବାଦୀ ତଥା ସମ୍ପର୍କବାଦୀମାନଙ୍କର, ଅଥଚ ସର୍ବପ୍ରଥମ ଦୃଷ୍ଟି କୋଣଟି ଫ୍ରୋବେଲ୍ ଓ ପ୍ରଥମ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନଙ୍କର ବୋଲି ସ୍ୱୀକୃତ ହୁଏ ।

କରେ ଓ ରୂପାନ୍ତରିତ କରେ । (୫) ତେଣୁ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ବାସ୍ତବତା (ମ'ଠ୍ୟନ୍‌ମ) ନିହିତ ନ ଥାଏ; କିନ୍ତୁ ଏହା ପ୍ରକାଶମାନ ହୁଏ ।

ଜାଣିବା ଓ ଶିକ୍ଷା କରିବା ଯେ କେବଳ ବୁଦ୍ଧିମତ୍ତାର ବିଷୟ ଓ ମସ୍ତିଷ୍କକୁ ବ୍ୟବହାର କରିବାର ବିଷୟ, ଏ ପ୍ରକାର ଚିନ୍ତାରେ ଭୁଲ୍ କରିବା ଖୁବ୍ ସହଜ । ଏହି ତ୍ରୁଟି ମଧ୍ୟ ଦୁଇ ଦିଗରୁ ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟଜନକ; ଯଦି ଏହା ଫଳରେ ଚିନ୍ତାରେ ଅନ୍ୟ ଏକ ଭୁଲ ହୋଇଯାଏ ଯେ ଯେତେବେଳେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଶ୍ରେଣୀ କୋଠରୀ ମଧ୍ୟସ୍ଥ ସ୍ୱ ଆସନରେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଶାରୀରିକ ନିଷ୍କ୍ରିୟ ଅବସ୍ଥାରେ ଉପବେଶନ କରିଥାଏ, ସେତେବେଳେ ହିଁ ମୁଖ୍ୟତଃ ଶିକ୍ଷଣ ସାଧିତ ହୁଏ । ବାସ୍ତବିକ ଅଧିଗମ ଯେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ନିଷ୍କ୍ରିୟ ବ୍ୟାପାର. ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅନେକ ସମୟରେ ମନ ଯେ ନିଶ୍ଚେଷ୍ଟ ଓ ଏହା ଏକପ୍ରକାରର ଅଭିବ୍ୟକ୍ତି, ଯାହା ଉପରେ ଶିକ୍ଷକ ଓ ପରିବେଶର ଚିହ୍ନ ଲିପିବଦ୍ଧ ହୁଏ, ଏହି ତଥ୍ୟ ଅନେକ ସମୟରେ ଦୃଢ଼ୀଭୂତ ହୋଇଯାଏ । (୬) ଯେ କୌଣସି କ୍ଷେତ୍ରରେ ଏହି ସ୍ଥିତି ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଦୃଢ଼ ପ୍ରତିରୋଧ କରିଅଛି; କାରଣ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାରେ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ହେଉଛି, ଜ୍ଞାନ ଗ୍ରହଣ ଗୋଟିଏ ନିଷ୍କ୍ରିୟ ବ୍ୟାପାର ଅପେକ୍ଷା ଏକ ସକ୍ରିୟ ବ୍ୟାପାର ଅଟେ ।

ଜାଣିବାକୁ ପାଇବା ଏକ ମୁଖ୍ୟତଃ ସକ୍ରିୟ ବ୍ୟାପାର । ଯେଉଁମାନେ ଏହି ଦୃଷ୍ଟି-କୋଣର ସମର୍ଥକ, ସେମାନେ ଉକ୍ତ ବିଷୟରେ କୌଣସି ପ୍ରକାରରେ ଏକମତ ହୋଇପାରି ନାହାନ୍ତି । ତତ୍ତ୍ୱବିଦ୍ୟା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଶ୍ୱର ବହୁ କାଳରୁ ରହିଅଛି ଓ ଏହି ବିଶ୍ୱର ଅନୁସାରେ ଜୀବନର ନୀତି, ଯାହାକି ମନୁଷ୍ୟକୁ ପ୍ରାଣବନ୍ତ କରେ ତାହା ମୂଳତଃ ସକ୍ରିୟ (୭) । ଅତଏବ ଯେଉଁ ମନ ବା ଆତ୍ମା ଜୀବନର ନୀତିର ଆଧାର, ତାହା ଯେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ବ୍ୟାପୃତ ରହେ, ତାହା ସେତେବେଳେ ସକ୍ରିୟ ହୋଇଉଠେ । ଏହାହିଁ ମୁଖ୍ୟତଃ ସନ୍ଥ ଟୋମାସ ଏକ୍ୱିନସଙ୍କ ମତ । ସେ ଡାକ୍ତର ଓ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ କାର୍ଯ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ସାଦୃଶ୍ୟ ପ୍ରତିପାଦନ କରିଥିଲେ ସେଥିରେ ସେ ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟ କରିଥିଲେ । ସେ ବୁଝାଇଥିଲେ, ଭଲ ହେବା ବିଷୟରେ ରୋଗୀ ହିଁ ନିଜ ପାଇଁ ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବ । ଔଷଧ, ପଥ୍ୟ ବା ଅଙ୍ଗ ଚାଳନା ବ୍ୟବସ୍ଥା କେବଳ ସ୍ୱାଭାବିକ ଶାରୀରିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଆରୋଗ୍ୟ କରିବା ପାଇଁ ଯେଉଁ ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି, ତାହାର ସହାୟତା ହୋଇଥାଏ । ଶିକ୍ଷା ଓ ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନ କ୍ଷେତ୍ରରେ ତାହା ତଦ୍ରୂପ ସତ୍ୟ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ନିଜେ କରିପାରିବେ;କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକ ତାହା କରିପାରିବେ ନାହିଁ । ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀକୁ ଶିକ୍ଷକ ଶିକ୍ଷା ଦେବେ; କିନ୍ତୁ ବ୍ୟାକରଣବିଶିଷ୍ଟ ଦୃଷ୍ଟିରେ କହିଲେ, ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ପାଇଁ ସେ ଶିଖିପାରିବେ ନାହିଁ । ତଦନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାର ଅର୍ଥ ଜ୍ଞାନ ପ୍ରଦାନ

(୬) ଷଷ୍ଠ ଅଧ୍ୟାୟରେ ''ମୂଳପ୍ରକୃତି" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।
(୭) ଷଷ୍ଠ ଅଧ୍ୟାୟରେ ''ମୂଳପ୍ରକୃତି" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଯେତେଦୂର ନୁହେଁ, ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀକୁ ଉତ୍ତେଜିତ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ କରିବା ସେତେଦୂର ଅଟେ । ଫଳତଃ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଜାଣିବା ତଥା ଶିକ୍ଷଣ ପାଇଁ ନିଜର ଜନ୍ମଗତ ସମ୍ଭାବନାକୁ କାର୍ଯ୍ୟରେ ବିନିଯୋଗ କରିପାରିବେ ।

କର୍ମ-କେନ୍ଦ୍ରିକ (activity) ବିଦ୍ୟାଳୟ, କର୍ମ-ଆଧାରିତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ, କର୍ମ ମାଧ୍ୟମରେ ଶିକ୍ଷା ଆଦି କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମକୁ ସମର୍ଥନ କରିବା ପାଇଁ ଯେଉଁ ଲୋକେ ଏକତ୍ର ହୁଅନ୍ତି, ସେମାନେ ସମସ୍ତେ ଏଥିପାଇଁ ଆକୃଷ୍ଟ ହୋଇଥାନ୍ତି । କାରଣ ଏଥିରୁ ବିଶେଷ ଭାବରେ ମୌଳିକ କାର୍ଯ୍ୟର ସୂଚନା ମିଳେ । ଯେତେବେଳେ ସେମାନେ ଏହିସବୁ ଧାରଣାକୁ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଲଗାନ୍ତି, ସେତେବେଳେ କ୍ରୀଡ଼ା-କସରତ ବାଣିଜ୍ୟ ବ୍ୟବସାୟ ତଥା ପରିଭ୍ରମଣ ଆଦି କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସେମାନଙ୍କ ମନରେ ଥାଏ । ଶ୍ରେଣୀ କୋଠରୀରେ ଚଳାଚଳ କରିବାରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ବିଷୟରେ ସେମାନେ କିଛି କହନ୍ତି ନାହିଁ । ଏହି ପ୍ରକାରର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମକୁ ଛାତ୍ରର ଜୈବିକ ପ୍ରକୃତିର ବିଳମ୍ବିତ ସ୍ୱୀକୃତି ବୋଲି ସେମାନେ ବିଚାର କରନ୍ତି । ଯୁଗ ଯୁଗଧରି ପ୍ରୌଢ଼ ଲୋକମାନେ ଯୁବଶକ୍ତି ଓ ଅସ୍ଥିରତାକୁ ଦମନ କରିବାରେ ଚେଷ୍ଟା କରିଆସିଛନ୍ତି ଓ ଏ ବିଷୟରେ ସେମାନଙ୍କର ସଫଳତା ନାମକୁ ମାତ୍ର ରହିଛି । ସୁତରାଂ ଏହା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଯିବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ପ୍ରକୃତିର ସହ ସ୍ୱକ ହେବା ଅଧିକ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ । ପୁଣି ଦମନ ଅପେକ୍ଷା ଉଦ୍ୟମଶୀଳତାର ସହାୟତାରେ ଶିକ୍ଷା ଗଠନ କରିବା ଅଧିକ କାମ୍ୟ ।

ଏହି ତଥ୍ୟାନୁସରଣ କରି ଏହାର ସମର୍ଥକମାନେ କହନ୍ତି ଯେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ଚଳାଚଳ କରିବାକୁ ଦିଆଯିବା ଦରକାର । ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷା କରିବାର ସୁଯୋଗ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ହୋଇପାରିବ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ସେମ ନେ ପ୍ରକୃତରେ କୃଷି ଖମାର କିମ୍ବା କଳ-କାରଖାନାକୁ ଦେଖିଯିବା ବାଞ୍ଛନୀୟ । ତାହାହେଲେ ଏହିସବୁ ସ୍ଥାନ ବିଷୟରେ ସେମାନେ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଜ୍ଞାନ ଲାଭ କରିପାରିବେ । ଛବିଚିତ୍ର, ପୁସ୍ତକାଦି କେତେକାଂଶରେ ଉପାଦେୟ, କିନ୍ତୁ ସେ ସବୁ ମୁଖ୍ୟତଃ କେବଳ ପ୍ରତୀକ । ଯେଉଁସବୁ ସମ୍ମୁଖ ଅଭିଜ୍ଞତା ଅର୍ଜନ କରାଯାଇ-ପାରେ ସେସବୁ ଏହାଦ୍ୱାରା ଚିହ୍ନିତ ତଥା ସୂଚିତ ହୁଏ । କଳକାରଖାନାର ପ୍ରକୃତ ଶବ୍ଦ କିମ୍ବା କୃଷକର ଘାସର ଗନ୍ଧ ସେ ସବୁର ଛବିଚିତ୍ର ଆଦିରୁ ମିଳେ ନାହିଁ । ଏ ପ୍ରକାର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଜ୍ଞାନ କେବଳ କର୍ମ-କେନ୍ଦ୍ରିକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରୁ ମିଳିପାରିବ ।

ଅଧିକନ୍ତୁ, କେହି ଜଣେ କହିଛନ୍ତି, Ken ଓ Can ଏହି ଦୁଇଟି ପରସ୍ପର ସଂପୃକ୍ତ ଶବ୍ଦ । ଏହା ତ ଗୋଟେ କିଛି ଆକସ୍ମିକ ବିଷୟ ନୁହେଁ; ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ସନ୍ତରଣ ଆମ୍ଭେ ଇଶ୍ୱରଙ୍କ ଦଶ ଆଜ୍ଞା ଜାଣୁ; ଅଥଚ ତଦନୁସାରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାକୁ ବିଫଳ ହେଉ— ଏଣୁ ସେ ସମ୍ପର୍କରେ କେବଳ କହିଲେ ଯଥେଷ୍ଟ ହେବ ନାହିଁ । ମସ୍ତିଷ୍କର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ କେନ୍ଦ୍ରରେ କେବଳ ଜ୍ଞାନ ଲାଭ ହୁଏ ନାହିଁ । କିମ୍ବା ଅଧିଗମ ଠିକ୍ ବେକ ଉପରକୁ ଶରୀରର ଅବଶିଷ୍ଟ

ଅଂଶରେ ହୁଏ ନାହିଁ । ଏଥିପାଇଁ ବେଳ ତଳର ମାଂସପେଶୀଗୁଡ଼ିକର ମଧ୍ୟ ଅଭ୍ୟାସ ଗଠନ କରିବାକୁ ହେବ । କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ଜ୍ଞାନ ଆହରଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଯେଉଁମାନେ ଭାଗ ନେଉଛନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କଠାରେ ଏହାର ପୃଥକ୍ ଫଳ ଦେଖିବାକୁ ମିଳିବ, କେବଳ ପରିଦର୍ଶନ କରି ଜ୍ଞାନ ଲାଭ ହୁଏନାହିଁ । କେବଳ ଅନ୍ୟ କାହାରିକୁ ଦେଖାଦେଖି କରି ବା କହି ପଢ଼ି ଆମ୍ଭେମାନେ ଖେଳ ଖେଳିବାକୁ ବା କୌଣସି ଯନ୍ତ୍ର-ସଙ୍ଗୀତ ଶିକ୍ଷା କରିବାରେ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରିବୁ ନାହିଁ । ଆମ୍ଭେମାନେ ଯଦି ଏସବୁ ଶିକ୍ଷା କରିବାକୁ ଚାହୁଁ, ତେବେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଆଗେଇଯିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଓ ଟାଳନ୍ସ୍ ରକେଟ୍ ଧରି ଆମକୁ ପ୍ରକୃତରେ ବଲକୁ ମାରିବାକୁ ହେବ କିମ୍ବା ବେହେଲା ଧରି ବଜାଇବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାରେ କର୍ମ ଉପରେ ଯେଉଁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରାଯାଏ, ତାହାର ଆଉ ଏକ ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀମାନେ ଦଅନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ମତାନୁସାରେ ଏହା ସ୍ମରଣ କରିବାର କଥା ଯେ ଜ୍ଞାନାର୍ଜନ କରିବା ପ୍ରଣାଳୀରେ କର୍ମ ହେଉଛି ସର୍ବପ୍ରଧାନ ପଦକ୍ଷେପ । ଗୋଟିଏ ସମସ୍ୟା ଓ ନାନାପ୍ରକାରରେ ଉପୁଜିଥିବା ସମାଧାନର ବିକଳ୍ପ ପନ୍ଥାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ବା ଶିକ୍ଷକ କେଉଁ ପନ୍ଥାଟି ସର୍ବୋତ୍ତମ ଏହା ସେ ଜାଣି ପାରିବେ ନାହିଁ । ସେଥିପାଇଁ ତାଙ୍କୁ ହୁଏତ ଏକ ବା ଏକାଧିକ ପନ୍ଥାକୁ ନେଇ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାକୁ ହେବ । ସେ ତାଙ୍କର ପ୍ରକଳ୍ପଗୁଡ଼ିକୁ ବିଭିନ୍ନ କର୍ମଧାରାରେ ପରିଣତ କରିବେ; ଉକ୍ତ କର୍ମ ଦ୍ୱାରା ପରିବେଶରେ ହୁଏତ ଭୌତିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସାଧିତ ହେବ ଓ ଯେଗୁଡ଼ିକର ଫଳାଫଳ ସେ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବେ, ତାହାହେଲେ ସେ କ'ଣ ଜାଣିଲେ ବା ଶିକ୍ଷା କଲେ ତାର ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହୋଇପାରିବେ । (୮) ସୁତରାଂ ଅଧିଗମ ହେଉଛି ମତ୍ୟାପନ ପଦ୍ଧତି ସମାନ; ପୁଣି ଏହା ମୁଖ୍ୟତଃ ପରୀକ୍ଷା ମୂଳକ । ଶ୍ରେଣୀ କଠୋରରେ କରାଯାଉ ବା ଗବେଷଣାଗାରରେ କରାଯାଉ, ପ୍ରକ୍ରିୟାଟି ଏକପ୍ରକାରର । କର୍ମ କେନ୍ଦ୍ରିକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ସର୍ବଶ୍ରେଷ୍ଠ ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ତତ୍ତ୍ୱବିଦ୍ୟା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ନୁହେଁ କିମ୍ବା ଜୀବବିଜ୍ଞାନ-ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ନୁହେଁ । ଏହା କିନ୍ତୁ ଜ୍ଞାନ-ମୀମାଂସା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଅଟେ ।

ଜାଣିବା ଓ ଶିକ୍ଷା କରିବା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଉଦ୍ୟମ ଆଧାରିତ ତଥ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରେ ମେଳ ଥିବାର ଜଣାପଡ଼ିଲେ ହେଁ ଏହା ଉପେକ୍ଷା କରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ ଯେ ସେ ସବୁ ତଥ୍ୟ ବେଳେ ବେଳେ ମେଳ ଖାଏ ନାହିଁ । ଏହା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରେ ଯେ ଜଣେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ କ'ଣ ଶିକ୍ଷା କରିଛନ୍ତି, ତାହା ସେ ଜାଣି ନ ପାରନ୍ତି । ସେ ଯାହା କିଛି ଶିକ୍ଷା କରିଛନ୍ତି ତାକୁ ଜାଣିଛନ୍ତି ବୋଲି କେବଳ ବିଶ୍ୱାସ କରିପାରନ୍ତି କିମ୍ବା ଭାବିପାରନ୍ତି; କିମ୍ବା ଅବବୋଧ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସେ ଯାହା ଶିକ୍ଷା କରିଅଛନ୍ତି ତାହା ସେ ଜାଣି ନ ପାରନ୍ତି । ଗୋଟିଏ ଗାଣିତିକ ସୂତ୍ରର ପ୍ରୟୋଗ କେତେବେଳେ ଓ କିପରି କରାଯିବ, ଏହା ନ ବୁଝି କିମ୍ବା ନ ଜାଣି ସେ ଏହାର ଆବୃତ୍ତି କରିପାରନ୍ତି (୯) ।

ଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଉଦ୍ୟମ ଆଧାରିତ ପ୍ରୟୋଗ ବିରୁଦ୍ଧରେ ଯଥେଷ୍ଟ ଆପତ୍ତି କରଯାଏ । ତାଙ୍କର ବିରୋଧୀମାନଙ୍କର ଅଭିଯୋଗ ଅନୁସାରେ କେତେକ ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ମୁଖ୍ୟ ପ୍ରତିଯୋଗଗୁଡ଼ିକ ଆଧାରିତ । ଉକ୍ତ ଶିକ୍ଷାରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କର କୌଣସି ପ୍ରକାରର ଉଦ୍ୟମଦ୍ୱାରା ଅଧ୍ୟୟନ ଅନ୍ତର୍ଗତ ପାଠ୍ୟର ପରିବର୍ତ୍ତନ ହେବା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ଏହି କ୍ଷେତ୍ରରେ ଜ୍ୟୋତିର୍ବିଜ୍ଞାନର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ନିଆଯାଉ । ଏହା ସୁନିଶ୍ଚିତ ଯେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କର କୌଣସି ପ୍ରକାର ଉଦ୍ୟମଦ୍ୱାରା ଗ୍ରହମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ସମ୍ପର୍କର ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ପୁଣି ଇତିହାସର ଉଦାହରଣ ନିଅନ୍ତୁ । ଛାତ୍ରର କୌଣସି ପ୍ରକାରର ପାଠକାଳୀନ ଉଦ୍ୟମ କିମ୍ବା ଏପରିକି ଇତିହାସ ଗବେଷଣାଦ୍ୱାରା ସ୍ନାତକ ଛାତ୍ରଙ୍କର ଉଦ୍ୟମଦ୍ୱାରା ଅତୀତ ଇତିହାସର ଗତି ବଦଳି ଯାଇ ନ ପାରେ । ଐତିହାସିକ ବିବରଣୀକୁ ହୁଏତ ସେ ସୁବିସ୍ତୃତ କରିପାରନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ଐତିହାସିକ ତଥ୍ୟର ନୁହେଁ । ନୈତିକ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରତି ସାମାନ୍ୟ ପୃଥକ୍ ଦୃଷ୍ଟି ଦିଆଯାଇପାରେ । ପାପ ବର୍ଜିତ କରିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା କରିବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ପାପାଚରଣ କରିବା କ'ଣ ଆବଶ୍ୟକ ହୋଇପାରେ କି ? କେବଳ ପ୍ରଶ୍ନ ମାତ୍ରେ ହିଁ ଏହାକୁ ନାପସନ୍ଦ କରିବାକୁ ପଡ଼େ । ପରିଶେଷରେ ଏହା ହୁଏତ ପୁଣି ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରେ । କେତେକ ଲୋକ ଅବାସ୍ତବ ଜ୍ଞାନାର୍ଜନ ଅର୍ଥାତ୍ ଯେଉଁ ଜ୍ଞାନଦ୍ୱାରା କୌଣସି ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ କରଯାଏ ନାହିଁ ସେଥିରେ ଆନନ୍ଦ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି । ସୁତରାଂ ମନମୀୟ କଳା ପ୍ରଦର୍ଶନ, ସମୁନ୍ନତ ସଙ୍ଗୀତ ଶ୍ରବଣ ଓ ପ୍ରେରଣାଦାୟକ ନାଟକ ଦର୍ଶନ ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସ୍ଥାନ ରହିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ କି ?

ଏସବୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପ୍ରଶ୍ନ । ସେ ଯାହା'ହେଉ, ଏଥିପାଇଁ ପଦ୍ଧତିର ଆବଶ୍ୟକତା ନାହିଁ (୧୦) । ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନେ ସେ ସମସ୍ତ ସମ୍ପର୍କ ଆଭ୍ୟନ୍ତରିକ ବୋଲି ବିତର୍କ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ସେଥିରୁ ହୁଏତ କେବଳ କେତେକ ଆଭ୍ୟନ୍ତରିକ ହୋଇପାରେ । ଯଦିଓ ଶିକ୍ଷାଦ୍ୱାରା ଇତିହାସ କିମ୍ବା ଜ୍ୟୋତିର୍ବିଜ୍ଞାନର ଏପରିକି କୌଣସି ପରିବର୍ତ୍ତନ ଘଟେ ନାହିଁ; ତଥାପି ଇତିହାସ ବା ଜ୍ୟୋତିର୍ବିଜ୍ଞାନ ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭୌତିକ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ, ଯଥା : ଦଲିଲପତ୍ରର ପରୀକ୍ଷା ବା ଦୂରବୀକ୍ଷଣ ଯନ୍ତ୍ରର ସହାୟତା ଆବଶ୍ୟକ ହୋଇଥାଏ । ଏସବୁ ବିନା ଇତିହାସ ଓ ଜ୍ୟୋତିର୍ବିଜ୍ଞାନ ଶିକ୍ଷା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ପୁନଶ୍ଚ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ସମ୍ଭବତଃ ସ୍ୱୀକାର କରିବେ ଯେ ସମସ୍ତ ଜ୍ଞାନରେ ବାସ୍ତବ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପର ସମ୍ପର୍କ ନଥାଏ; କାରଣ ଏହା ଜଣାଶୁଣା ଯେ ଅନେକ କିଛି ଜ୍ଞାନ ଅଛି, ଯାହା ପୁରାପୁରି ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟ-ବୋଧକ; ଅଥଚ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଅନୁସୃତ ହୋଇଥାଏ । ଏ କ୍ଷେତ୍ରରେ ମଧ୍ୟ ସ୍ମରଣୀୟ ଯେ ସର୍ବପ୍ରଥମେ ଯାହା ସବୁ ବାସ୍ତବ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ ଥିଲା, ତାକୁ ବୁଦ୍ଧିଦ୍ୱାରା ସମୀକ୍ଷାପୂର୍ବକ ସାଧାରଣତଃ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଓ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟବୋଧକ ଜ୍ଞାନ ଲାଭ କରାଯାଇଅଛି । ଏପରିକି ଜ୍ଞାନର ଯେଉଁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ତଥା ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟବୋଧକ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରଯାଏ,

ସେଥିରେ ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରକ୍ରିୟା ପାଇଁ ଅବଶେଷରେ ଏପରି କାର୍ଯ୍ୟ କରାଯିବ, ଯାହାର ସତ୍ୟାପନ ହୋଇପାରିବ ।

ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନର ବିଧି

ଶିକ୍ଷଣ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିବାଦ୍ୱାରା ତାହା ପ୍ରାୟ ଅଜ୍ଞାତସାରରେ ଜ୍ଞାନସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସହିତ ମିଶିଯାଉଅଛି । ତେଣୁ ଶିକ୍ଷାଦାନ ପଦ୍ଧତିର ପରିସର ମଧ୍ୟରେ ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନର ବିଧି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଲୋଚନା କରିବା ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ଜଣାପଡ଼େ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବିଭିନ୍ନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ରହିଲା ପରି ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଜ୍ଞାନର୍ଜ୍ଜନ ପାଇଁ ମଧ୍ୟ ଠିକ ସେହିପରି ବିଭିନ୍ନ ପନ୍ଥା ରହିଛି । ବସ୍ତୁତଃ ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ଧାରଣାର '(୧) ସତ୍ୟ କିପରି ଅର୍ଜ୍ଜନ କରାଯାଇ ପାରିବ ଏ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ନିଜର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ରହିଛି; ତେଣୁ ଶିକ୍ଷଣ କିପରି ପ୍ରବର୍ତ୍ତିତ ହେବ, ସେ ସମ୍ପର୍କରେ ମଧ୍ୟ ବିଭିନ୍ନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ରହିଅଛି । ଏହାର ସତ୍ୟତା ଆମ୍ଭେମାନେ ଅନୁରୂପତା ସିଦ୍ଧାନ୍ତରୁ ଆଲୋଚନା କରିପାରିବା । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ସମର୍ଥକ-ମାନେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ବସ୍ତୁର ବାସ୍ତବତାର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ବୋଧଶକ୍ତିରୁ ସତ୍ୟର ଉତ୍ପତ୍ତି ହୁଏ । ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ କେତେକଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଏହି ବୋଧଶକ୍ତି ଅତି ସରଳ ବ୍ୟାପାର ଅଟେ । ବାସ୍ତବିକ ଏହା ଏତେ ସରଳ ଯେ ଏହା କିପରି ଘଟେ ସେ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କୌଣସି ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ପ୍ରସ୍ତାବ କରିବାକୁ ସେମାନେ ପ୍ରାୟ ଅନିଚ୍ଛୁକ । ନିଷ୍କପଟ ଭାବରେ ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ଅଭିଜ୍ଞତାରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି । ଇନ୍ଦ୍ରିୟାନୁଭୂତ ଯେଉଁ ବିଷୟରେ ସୂଚନା ଦିଏ, ତାହାହିଁ ବାସ୍ତବତା । ସହରର ସ୍କୁଲପିଲା ଦୁଗ୍ଧ-ଉତ୍ପାଦନ ଦେଖିବାକୁ ବୁଲିଯାଆନ୍ତି । ସେଠାରେ ସେମାନେ ଲହୁଣୀ ତିଆରି ଦେଖନ୍ତି । ସେଥିରୁ ସେମାନେ ଯାହା ଦେଖନ୍ତି, ତାହାହିଁ ସେମାନଙ୍କର ଲହୁଣୀ ସମ୍ପର୍କିତ ଜ୍ଞାନ । ଏହାକୁ ବୁଝାଇଦେବା ପାଇଁ କୌଣସି ଗୂଢ଼ ଜ୍ଞାନ-ମୀମାଂସୀୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଆବଶ୍ୟକ ହୁଏ ନାହିଁ । ସେମାନେ ବାସ୍ତବ ଘଟଣା ପର୍ଯ୍ୟବେକ୍ଷଣ କରନ୍ତି ଏବଂ ତହିଁରୁ କିଛି ଜାଣିବାକୁ ପାଆନ୍ତି ।

ସତ୍ୟର ଏହି ଅନୁରୂପତା ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଅନ୍ୟ କେତେକ ସମର୍ଥକ ବାସ୍ତବତାକୁ ଜାଣିବାର ବିଧି ଭାବରେ ସେମାନଙ୍କର ଇନ୍ଦ୍ରିୟ ଉପରେ ଏତେଦୂର ସରଳ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ଇନ୍ଦ୍ରିୟଲବ୍ଧ ଜ୍ଞାନ ଅତ୍ୟନ୍ତ ପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଓ ଏହା ସୁପରିଚିତ । ସେମାନେ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉପରେ ଅଧିକ ଭରସା ରଖନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟର ପ୍ରକୃତ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷଭାବରେ ଭାଗ ନେବା ହିଁ ହେଉଛି ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନ । ଏ ପ୍ରକାର ଯେ କୌଣସି ବିଷୟର ସାଧାରଣତଃ ଅନେକ ଗୁଡ଼ିଏ ଦିଗ ଥାଏ; ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଏହାକୁ ବୁଝିହେବ । ଏହି ଦିଗମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ କେତେକ ଆକସ୍ମିକ ଓ ଅନ୍ୟ କେତେକ ଏହାର ମୁଖ୍ୟ ପ୍ରକୃତ

(୧) ଅଷ୍ଟମ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ସତ୍ୟରୂପେ ଜ୍ଞାନ" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ । ଯେଉଁ ଘଡ଼ି ସାହାଯ୍ୟରେ ଜଣେ ଛାତ୍ର ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଯଥା ସମୟରେ ପହଞ୍ଚିପାରେ, ତାହା ହୁଏତ ପକେଟ ଘଣ୍ଟା କିମ୍ବା ହାତଘଣ୍ଟା ହୋଇପାରେ, ଏହାର ସଙ୍କେତଗୁଡ଼ିକ ଆରବିକ୍ ବା ରୋମାନ ହୋଇପାରେ; ଏହାର ସେକେଣ୍ଡ କଣ୍ଟା ଥାଇପାରେ ବା ନଥାଇପାରେ କିମ୍ବା ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଲକ୍ଷଣ ଥାଇପାରେ ବା ନଥାଇପାରେ; କିନ୍ତୁ ଏହା ଯଦି ଘଣ୍ଟା ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ଏହାର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ଏପରି ଯନ୍ତ୍ରରଚନା ରହିବ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ସମୟର ଗତି ମାପିହେବ । ଘଣ୍ଟା ଜାଣିବାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି, ଏହାର ଆକସ୍ମିକ ଗୁଣକୁ ଦେଖିକରି ଏହାର ମୌଳିକ ଢଗ ଅର୍ଥାତ୍ ଘଣ୍ଟାପଣିଆ (watchness) ପ୍ରତି ଧ୍ୟାନଦେବାକୁ ହେବ । ମନୁଷ୍ୟ ମନର ଏହି ମୌଳିକ ଗତି ହିଁ ଏହାକୁ ବାଛିନେବ ଓ ଏହା ସମ୍ମୁଖରେ ଉପସ୍ଥାପିତ ଯାବତୀୟ ବସ୍ତୁର ମୌଳିକ ଆକୃତିକୁ ଧରିନେବ । ଜାଣିବା ହେଉଛି ଭାବନାତ୍ମକ (dianoetic) ପ୍ରକ୍ରିୟା । ଏହା ବସ୍ତୁର ପ୍ରକୃତ ଅବସ୍ଥାରେ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ ହୋଇଥାଏ । (୧) ଏହି କାରଣରୁ ହିଁ ଏହି ତତ୍ତ୍ୱର ସମର୍ଥକଗଣ ଦୃଢ଼ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ସେମାନେ ବାସ୍ତବତାକୁ ଜାଣନ୍ତି ଓ ତାହାକୁ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଭାବରେ ଅବବୋଧ କରନ୍ତି ଓ ତାର ବହୁରୂପୀ ନିରନ୍ତର ବାସ୍ତବତାରେ ଅବହିତ ରହନ୍ତି ।

ଏହି ପ୍ରକାରର ଜ୍ଞାନାର୍ଜନ କିପରି ହୁଏ, ଏ ବିଷୟରେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ଜ୍ଞାନ ଲାଭ କରିବାକୁ ହେଲେ ପାଞ୍ଚୋଟି ସୋପାନ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ନିରୂପଣ କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ପ୍ରଥମ ସୋପା ହେଉଛି, କୌଣସି ଗୋଟିଏ ବସ୍ତୁ ବିଷୟରେ ବହିଃ ଇନ୍ଦ୍ରିୟାନୁଭୂତ ବିବରଣୀ ସଂଗ୍ରହ କରିବାକୁ ହେବ – ଏହାର ଉଦାହରଣ ପୂର୍ବପ୍ରଦତ୍ତ ଛାତ୍ରଙ୍କର ଘଣ୍ଟା । ଦ୍ୱିତୀୟ ସୋପାନ ହେଉଛି, ଘଣ୍ଟା ସଦୃଶ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ବସ୍ତୁର ପ୍ରତିମା ବା କଳ୍ପିତ ମୂର୍ତ୍ତି ସହିତ ଘଣ୍ଟାର ପ୍ରତିମା ବା କଳ୍ପିତ ମୂର୍ତ୍ତିକୁ ସ୍ମୃତିରେ ଧାରଣ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଯାହା ଫଳରେ ସକ୍ରିୟ ବୁଦ୍ଧି ବଳରେ ଘଣ୍ଟାର ଆକସ୍ମିକ ଓ ମୌଳିକଗୁଣଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିଯାଇ ପାରିବ । ଏହା ହେଉଛି ତୃତୀୟ ସୋପାନ । ତତ୍ପରବର୍ତ୍ତୀ ସୋପାନ ଅର୍ଥାତ୍ ଚତୁର୍ଥ ସୋପାନ ହେଉଛି, ଘଣ୍ଟାର ସତ୍ତାକୁ ସଂଜ୍ଞାନାତ୍ମକ ବୁଦ୍ଧି ସମ୍ମୁଖରେ ଉପସ୍ଥାପନ କରିବାକୁ ହେବ ।

---

(୧) ଜେକସ୍ ମେରଟାନଙ୍କ ଲେଖା ଉଦ୍ଧାର କରାଯାଏ—"ଜ୍ଞାନକ୍ରିୟାରେ ବିଷୟ ଓ ବସ୍ତୁ ଯେ କେବଳ ମିଳିତ ହୁଅନ୍ତି ତାହା ନୁହେଁ, ସେମାନେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ଏକ ହୋଇଯାଆନ୍ତି ।" American Catholic Philosophical Association ଙ୍କ Proceedings of the Western Division: The Philosophy of Christian Education 1941 P. 51 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ Gerand Esser, "The Meaning of Intelligence and its Value for Education", Catholic Educational Review, 33. 257 270, May, 1935 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ପଞ୍ଚମ ସୋପାନ ହେଉଛି, ସର୍ବସାଧାରଣ ଗୁଣ ବିଷୟରେ ଘଣ୍ଟାର ସତ୍ତା ବିଷୟରେ ଧାରଣା କରାଯିବ । (୧୩) କିନ୍ତୁ ଜ୍ଞାନର ଏହି ରୂପ ବର୍ଣ୍ଣନାରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଜ୍ଞାନ ଲାଭ ବନ୍ଦ ରହିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକର ଜ୍ଞାନ ଆହରଣ କରି କୌଣସି ଜ୍ଞାତ ବସ୍ତୁର ଅନ୍ୟ ବସ୍ତୁ ସହିତ କି ସମ୍ପର୍କ ଅଛି, ଏହା ବୁଝିବାକୁ ପ୍ରଯତ୍ନ କରିବା ଉଚିତ । ଏଣୁ ଯେଉଁ ବ୍ୟକ୍ତି ସମସ୍ତ ବସ୍ତୁ ମଧ୍ୟରେ ପରସ୍ପର ପ୍ରତି ସେମାନଙ୍କର ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ଓ ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ ପରମ୍ପରାର ସମ୍ପର୍କ ଥାଏ, ତାହା ସଙ୍ଗଠନପୂର୍ବକ ସଂଜ୍ଞା ନିରୂପଣ କରି ବସ୍ତୁ ସକଳର ସମଗ୍ରତା ଜାଣିବାକୁ ସେ ଆଗ୍ରହୀ ହୁଅନ୍ତି ।

ଏଠାରେ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରାଯାଇପାରେ ଯେ ଜ୍ଞାନାର୍ଜନ ବା ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଆରମ୍ଭ କରିବାରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ରିକ୍ତହସ୍ତ ହୋଇନଥାଏ । ଇନ୍ଦ୍ରିୟାନୁଭୂତିଜନିତ ଅତିରିକ୍ତ ଜ୍ଞାନ ଲାଭ ପାଇଁ କେତେକ ସମ୍ଭାବନାର ଅଧିକାରୀ ହୋଇ ସେ ପାଠପଢ଼ା ଆରମ୍ଭ କରେ । "ମୁଁ ଅଛି", "ଅସ୍ୱୀକାର", "କାର୍ଯ୍ୟର କାରଣ ଓ ହେତୁ" ଆଦି ଏହି ପ୍ରକାରର କେତେକ ପ୍ରାଥମିକ ଧାରଣା ଓ ସର୍ବପ୍ରଥମ ନୀତି ତା'ର ମନରେ ପୂର୍ବରୁ ଉଦିତ ହୋଇଥାଏ । ଏହି ସମସ୍ତ ଅଭିଜ୍ଞତାବଳରେ ସେ ଶିକ୍ଷା କରେ ନାହିଁ; କିମ୍ବା ସେଥିପାଇଁ କୌଣସି ପ୍ରଦର୍ଶନର ଆବଶ୍ୟକତା ମଧ୍ୟ ହୁଏ ନାହିଁ । ଏହା ସ୍ୱତଃ ସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇଉଠେ । ସେ ସବୁ ସମସ୍ତ ଅଭିଜ୍ଞତାର ପୂର୍ବଗାମୀ ନ ହେଲେହେଁ ପ୍ରଥମ ଅଭିଜ୍ଞତା କାଳରେ ସେଗୁଡ଼ିକର ପ୍ରୟୋଗ କରାଯାଏ ଓ ପରବର୍ତ୍ତୀ ଅଭିଜ୍ଞତା ପାଇଁ ସେ ସବୁ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ହୋଇଉଠେ ।

ଏ ସମସ୍ତ ଚମତ୍କାର ସଦ୍‌ଗୁଣ ଥିବା ସତ୍ତ୍ୱେ ମାନବପ୍ରକୃତିର ଶକ୍ତିରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସମନ୍ୱୟର ଅଭାବ ପରିଲକ୍ଷିତ ହୁଏ; କିନ୍ତୁ ସମନ୍ୱୟଦ୍ୱାରା ହିଁ ବ୍ୟକ୍ତି ପ୍ରତ୍ୟେକ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରଚେଷ୍ଟାରେ ଅଭ୍ରାନ୍ତ ଭାବରେ ନିର୍ଧାରିତ ଅମଳ ଜ୍ଞାନରେ ଉପନୀତ ହୋଇପାରନ୍ତି । ମାନବପ୍ରକୃତିର ଏହି ପ୍ରମାଦର ପରିପୂରଣ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ସହାୟକ ସାମଗ୍ରୀଦ୍ୱାରା ସହଜରେ କରାଯାଇ ପାରିବ । ପ୍ରଥମେ କାଥଲିକ ବିଶ୍ୱାସର ଗୋଟିଏ ପୁରୁଣା କଥାକୁ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତରୂପେ ନିଆଯାଇପାରେ । ଅବବୋଧ ପାଇଁ ବିଶ୍ୱାସ ଥିବା ଦରକାର । ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ସଦ୍‌ଗୁଣରେ ଯେଉଁ ଅଭାବ ବିଷୟରେ କୁହାଗଲା, ତାହାର ଦୂରୀକରଣ ଦୈବୀସ୍ଥ ଅନୁକମ୍ପା ଓ ଭଗବତ ପ୍ରକାଶ ଦ୍ୱାରା ହୋଇପାରିବ । ଏହାଦ୍ୱାରା ମନୁଷ୍ୟର ପଶୁପ୍ରକୃତିର ଅବହେଳା ପାଇଁ ଯୁକ୍ତି କରିଯାଉନାହିଁ କିନ୍ତୁ ଏହି ପଶୁପ୍ରକୃତିର ନିଜ ଶକ୍ତିର ଅତିରିକ୍ତ ସାହାଯ୍ୟ ଦେବାର ଆବଶ୍ୟକତା ରହିଛି ବୋଲି କୁହାଯାଉଛି । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ବିଶ୍ୱାସ, ଅନୁକମ୍ପା ବା ଭଗବତ ପ୍ରକାଶ ଏହି ତିନୋଟି ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ମାତ୍ର ଏକାକୀ ଯଥେଷ୍ଟ ନୁହେଁ ; ସତ୍ୟର ଗଭୀରତର ଦୃଷ୍ଟି ଲାଭ କରିବାରେ ବୁଦ୍ଧିକୁ ସାହାଯ୍ୟ କରିବା ପାଇଁ ଏହି ତିନୋଟିର ପ୍ରୟୋଗ କରାଯିବା ଆବଶ୍ୟକ ବୋଲି ମନେହୁଏ । ଅଧିକନ୍ତୁ, ମାନବଜାତି ସାଧାରଣ ଭାବେ ବୁଦ୍ଧିର ଅଧିକାରୀ; କିନ୍ତୁ ଏହା ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ବୁଦ୍ଧିର ତ୍ରୁଟିକୁ

ମୌଳ ଉପାୟରେ ନାହିଁ । ଏଣୁ ଦେବାଦେଶର ଆବଶ୍ୟକତା ତଥାପି ରହିବ । କେବଳ ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ପରସର ବୃଦ୍ଧି ପାଇଲେ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱବାଦର ସହାୟତାକୁ ଫିଙ୍ଗି ଦେବାର ଆଶା କରାଯାଇପାରେ । ଯଦି ସେତେବେଳକୁ ବୁଦ୍ଧି ଏପରି ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ହୋଇଯାଇଥିବ ଯେ କେବଳ ଆଭ୍ୟନ୍ତରୀଣ ପ୍ରମାଣର ସାରସତ୍ତ୍ୱରୂପ ସତ୍ୟକୁ ଲିପିବଦ୍ଧ କରିବାରେ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରିବ ।

ଜ୍ଞାନାର୍ଜନ କରିବାର ଏହି ବିଧି ବିରୁଦ୍ଧରେ ଗୋଟିଏ ମୁଖ୍ୟ ସମାଲୋଚନା ହେଉଛି ଯେ ଏହା ସତ୍ୟ ପ୍ରକାଶ କରିବାରେ ସୀମିତ । ଏଥିରେ ଉଦ୍‌ଭାବନ ଓ ସର୍ଜନଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ଅବସର ଯଥେଷ୍ଟ କମ । ପ୍ରକାଶ ମାଧ୍ୟମରେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟା ସର୍ବଦା ପୂର୍ବ-ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସୀମା ଆଡ଼କୁ ଆଗେଇନିଏ । ଅର୍ଥାତ ବିଭିନ୍ନ ବସ୍ତୁରେ ଇନ୍ଦ୍ରିୟଗ୍ରାହ୍ୟ ରୂପ ବା ପ୍ରକାର ବୁଝିବା ପାଇଁ ଚେଷ୍ଟା କରାଯାଏ । ବିଭିନ୍ନ ସମସ୍ୟା ରୂପରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଶିକ୍ଷକ ଯେତେବେଳେ ଉପସ୍ଥାପନ କରନ୍ତି, ସେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କଦ୍ୱାରା ବା ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକରେ ଯାହା ପୂର୍ବଜ୍ଞାତ, ତାହାକୁ ଆବିଷ୍କାର କରିବା ହେଉଛି, ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ପକ୍ଷରେ ଏକମାତ୍ର ରୋମାଞ୍ଚକର ବିଷୟ । ଏପରିକି ମହାପୁରୁଷଙ୍କଦ୍ୱାରା ବା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଙ୍କଦ୍ୱାରା ଯାହା କିଛି ଉଦ୍ଭାବନର ଆଶା କରାଯାଏ, ତାହା ପୂର୍ବ ସତ୍ୟ ବା ପୂର୍ବ ସମ୍ଭାବ୍ୟର ଆବିଷ୍କାର ଭିତରେ ଶିକ୍ଷା କରାଯାଏ (୧୫)

ସତ୍ୟର ଦ୍ୱିତୀୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ବର୍ତ୍ତମାନ ବିଚାର କରାଯାଉ । ଏହା ହେଉଛି ସଙ୍ଗତି (consistency) ସିଦ୍ଧାନ୍ତ; ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନ କରିବା ବିଧି ସମରୂପ ହେଲେହେଁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅସମ ଧାରଣା ଉପରେ ଆଧାରିତ । ଏଠାରେ ମନ ଇନ୍ଦ୍ରିୟାନୁଭୂତିଠାରୁ ଜ୍ଞାନ ପୃଥକ୍ ଢଗରେ ଗଠନ କରେ । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ବାହ୍ୟ ବାସ୍ତବତାର ଅପ୍ରତିହତ ଦୃଷ୍ଟି ଲାଭ କରିବା ଢଗରେ ଇନ୍ଦ୍ରିୟାନୁଭୂତି ସର୍ବପ୍ରଥମ ସୋପାନ ନୁହେଁ । ଯାହା ପୂର୍ବରୁ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି, ସଙ୍ଗତି ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ସମର୍ଥକମାନେ ସନ୍ଦେହ କରନ୍ତି ଯେ କେହି କେବେ ବାସ୍ତବତା, ଯାହା ପ୍ରକୃତରେ ଅଛି, ତା'ର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ସମ୍ପର୍କ ଲାଭ କରିପାରିବେ । ଇମାନୁଏଲ୍ କାଣ୍ଟଙ୍କ ପରି ସେମାନେ କୌଣସି ବସ୍ତୁ, ନିଜେ ଯେପରି, ସେହି ଜ୍ଞାନ ପାଇବାର ଆଶା ରଖନ୍ତି ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ବାସ୍ତବତାର ନକଲ ରୂପରେ ସେମାନେ କେବଳ ସେମାନଙ୍କର ଇନ୍ଦ୍ରିୟାନୁଭୂତିକୁ ବିବେଚନା କରିଥାନ୍ତି । ଉକ୍ତ ନକଲ ମନୁଷ୍ୟ ମନର ପୂର୍ବ-ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପ୍ରକୃତିରୁ ଅନେକ ଲକ୍ଷଣ ଗ୍ରହଣ କରିଥାଏ । ବାସ୍ତବିକ ମନ ସ୍ୱୀୟ ବର୍ଗ; ଯଥା : ଦେଶ, କାଳ, ହେତୁ ଆଦି ଅନୁସାରେ ଜ୍ଞାନ ରଚନା କରିବାରେ ବ୍ରତୀ ହୁଏ । ଫଳତଃ ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନର ଏହି ତଥା-କଥିତ ପ୍ରତିରୂପ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ, ଅନ୍ତରର ଗଠନ ତଥା ବାହାରର ଆହରଣ ଉପରେ ପର୍ଯ୍ୟବସିତ ହୋଇଥାଏ । ଇନ୍ଦ୍ରିୟଲବ୍ଧ ବିବରଣୀକୁ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଲଗାଇ ଆଭ୍ୟନ୍ତରୀଣ ସଙ୍ଗତି ପାଇଁ ମନ

---

(୧୫) ଜନ ଡିଉଇଙ୍କ ପୂର୍ବ ଉଦ୍ଧୃତ ପୁସ୍ତକର ପୃଷ୍ଠା ୮୭-୮୮ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଏହାକୁ ପରୀକ୍ଷା କରି ମିଶାଇ ଦେଖେ । ସେ ସବୁ ଯେତେ ଅଧିକ ସଙ୍ଗତ ହୁଏ, ତାହା ଯେତେ ଅଧିକ ସର୍ବଜନୀନ ନିୟମ ତଥା ବ୍ୟବସ୍ଥାର ନିକଟବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇଯାଏ । ଏହି ସାର୍ବଜନୀନ ବିଧି-ବ୍ୟବସ୍ଥା ସାରା ବିଶ୍ୱର ଯୁକ୍ତିସଙ୍ଗତତାର ଲକ୍ଷଣ; ଏଥିରେ ସମସ୍ତ ଜ୍ଞାନ ସମ୍ପର୍କୀକୃତ ଭାବରେ ସ୍ଥାନ ପାଇଥାଏ ।

ସମ୍ଭବତଃ ଏଠାରେ ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନର ବିଧି ପ୍ରତି ଲକ୍ଷ୍ୟ କରାଯାଇପାରେ । କେତେକ ବିଧିରେ ହୁଏତ ଦାବି କରାଯାଏ ଯେ ଏହା ବାସ୍ତବତାର ଅନ୍ତରକୁ ସ୍ପର୍ଶ କରେ । ତଥାପି ଏହା ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଓ ଜ୍ଞାତାର ଅତ୍ୟନ୍ତ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଆଭ୍ୟନ୍ତରୀଣ ଫଳ ବୋଲି କୁହାଯାଇଥାଏ । ଏହାହିଁ ସହଜ ଜ୍ଞାନ ଦ୍ୱାରା ଉପଲବ୍‌ଧ ହୁଏ ବା ରହସ୍ୟମୟ ଅଭିଜ୍ଞତାର ମାଧ୍ୟମରେ ସ୍ୱର୍ଗୀୟ ଜଗତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଜ୍ଞାନ ପ୍ରଦାନ କରାଯାଏ (୧୬)। ଏପରି କ୍ଷେତ୍ରରେ ଜ୍ଞାନ ଆକସ୍ମିକ ଭାବରେ ଉଦ୍‌ଭାସିତ ହେବାର କିମ୍ବା ତୀକ୍ଷ୍ଣ ଅନ୍ତର୍ଦ୍ଦୃଷ୍ଟି ଦ୍ୱାରା ପ୍ରାପ୍ତ ହେବାର ଜଣାଯାଏ । ଏହିସବୁ ସ୍ୱତଃ ସିଦ୍ଧ ଜ୍ଞାନର ସ୍ୱରୂପ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ଉପସ୍ଥାପନ କରିବା ଅନେକ ସମୟରେ ଯେପରି ଅତ୍ୟନ୍ତ କଷ୍ଟକର, ସେହିପରି ଏହି ଜ୍ଞାନୋଦୟ କିପରି ଘଟେ ତାହା ବିଧିବଦ୍ଧ ଭାବରେ ଓ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ଭାବରେ ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବା ମଧ୍ୟ କଷ୍ଟକର । ସେ ସବୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ରହସ୍ୟମୟ ଓ ଅବର୍ଣ୍ଣନୀୟ । ସମ୍ଭବତଃ ଏହିପ୍ରକାର ଆତ୍ମପ୍ରତିପାଦିତ ଜ୍ଞାନ ହେଉଛି, ବ୍ୟକ୍ତିର ବ୍ୟକ୍ତିସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟର ପ୍ରକାଶକ । ତାହା ହେଉ ବା ନହେଉ, ଏହା ରହସ୍ୟମୟ ଓ ସ୍ୱତଃ-ସିଦ୍ଧ ଜ୍ଞାନର ଦୁର୍ବଳତା ହିଁ ଏହାର ଅବର୍ଣ୍ଣନୀୟ ଲକ୍ଷଣ । ଅସଂଶ୍ଳିଷ୍ଟ ଜ୍ଞାନ—ଧରନ୍ତୁ, ଯଦି ଏ ପ୍ରକାର ଜ୍ଞାନ ଥାଏ—କେବଳ ଅତି ଆୟାସ ସହକାରେହିଁ ତାହା ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଇ ପାରିବ; ପିଲାମାନଙ୍କୁ ପ୍ରରୋଚିତ କରିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକ ଏପ୍ରକାର ବିଷୟର ସୂଚନା ଦେଇପାରିବେ; ଯାହାଫଳରେ ପିଲାମାନେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସ୍ୱତଃ-ସିଦ୍ଧ ଜ୍ଞାନରେ ଉପନୀତ ହୋଇ-ପାରିବେ । କିନ୍ତୁ ସ୍ୱତଃ-ସିଦ୍ଧ ଜ୍ଞାନ ଅନିର୍ବଚନୀୟ । ବସ୍ତୁତଃ ସେ ଏହା ପାଇଛନ୍ତି କି ନାହିଁ, ଏହା ଜାଣିବା ପାଇଁ ପରୀକ୍ଷା କରିବାର କୌଣସି ଉପାୟ ନାହିଁ । ଏଥିରେ ଅବଶ୍ୟ ସାମାନ୍ୟ

---

(୧୬) Jacques Maritan, Education at the Crossroads (Yale University Press, New Haven, Conn. 1953), PP 42-43. ଆଉ ମଧ୍ୟ Herman H. Horne, "The Application of Ontologies to Education," Educational Administration and Supervision, 2 : 557 November, 1916; ଏବଂ Howard H. Brinton, Quaker Education in Theory and Practice (Pendle Hill: Wallingford, Pa., 1940) P. 63 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଏହି ବହିର ନବମ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ମାନବବାଦୀ ଧର୍ମଶିକ୍ଷା" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ବିପଦର ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି; ତେଣୁ ଜ୍ଞାନାର୍ଜନର ବିଧି ଭାବରେ ସ୍ୱତଃ-ସ୍ଫୂର୍ତ୍ତି ଜ୍ଞାନ ଓ ରହସ୍ୟବାଦ ଉଭୟ ଶିକ୍ଷା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ନିଷ୍ଫଳ ହୋଇପାରେ । (୧୭)

ଜ୍ଞାନାର୍ଜନର ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ବିଧିକୁ ଅନୁସରଣ କଲେ ଏହାର ପରିଣତି ଭିନ୍ନ ହୋଇଥାଏ । ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ବିଚାର ଅନୁସାରେ ବାହ୍ୟ ଜଗତର ବାସ୍ତବତାକୁ ସତ୍ୟ ବୋଲି ଯେତେଦୂର ଧରାନଯାଏ, ଉପସ୍ଥିତ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନକୁ ସେତେଦୂର ଧରାଯାଏ । ତେଣୁ ଏହି ପରିଣତି ଆଶାକରିବା ସ୍ୱାଭାବିକ । ଅଧିଗମ ଠିକ୍ ସଂଜ୍ଞାନାତ୍ମକ ନୁହେଁ । 'ଜାଣିବାକୁ ପାଇବାର' ଅର୍ଥ ବରଂ ହେଉଛି ଯେ ଯାହା ଜ୍ଞାତ ସେଥିରେ ଭାଗୀହେବ । ଫଳରେ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକରେ ଯେପରି ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି, ଜଗତର ଇନ୍ଦ୍ରିୟାନୁଭୂତ କିମ୍ବା ସ୍ୱତଃ ସିଦ୍ଧ ଜ୍ଞାନରୁ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଆରମ୍ଭ ହୁଏ ନାହିଁ । ବରଂ ଏହାର ଆରମ୍ଭ ହୁଏ, ଯେତେବେଳେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ବା ଜୀବ ତାର ପରିବେଶ ସହିତ ଘାତ-ପ୍ରତିଘାତ ସମ୍ପର୍କରେ ଆସେ । କେତେକ କାରଣରୁ ଏପରି ଅଦୃଷ୍ଟ ତଥା ଆକସ୍ମିକ ଘଟଣା ଘଟିପାରେ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଏହି ଘାତ ପ୍ରତିଘାତ ପ୍ରକ୍ରିୟା ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ହୋଇ ରହିପାରେ ନାହିଁ । ଏହି ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନତାରେ ଯେଉଁ ବାଧା ଘଟେ, ତାହା ଅନୁସନ୍ଧାନର ସମସ୍ୟା ଅଟେ । ପୁନଶ୍ଚ ସମସ୍ୟା-ସମାଧାନର ଅନୁସନ୍ଧାନ କେବଳ ଏକ ମସ୍ତିଷ୍କ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଅନୁଶୀଳନ ନୁହେଁ । ଭୌତିକ ପରିବେଶ ଉପରେ କାର୍ଯ୍ୟକରି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ତାର ଏହିସବୁ ଅନ୍ତଃଚ୍ଛିନ୍ନତାକୁ କି ଫଳ ମିଳିଲା, ତାହା ଜାଣିବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଉକ୍ତ ଅନୁସନ୍ଧାନର ସମାପ୍ତି ହୁଏ ନାହିଁ । ପରିଣତି ହୁଏତ ଅସ୍ତିସୂଚକ ବା ନାସ୍ତିସୂଚକ ହୋଇପାରେ; ତାହାହିଁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଜାଣେ ଓ ସେ ଏହାକୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ କହିପାରେ ।

ସର୍ବପ୍ରଥମରୁ ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବା ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଯେ ପରିବେଶ ସହିତ ସମସ୍ତ ଘାତ-ପ୍ରତିଘାତର ପରିଣତି ଜ୍ଞାନ ନୁହେଁ । ଶିଶୁ ତାର ପରିବେଶ ସହିତ ଯେଉଁ ଘାତ-ପ୍ରତିଘାତ ସୃଷ୍ଟି କରେ, ତନ୍ମଧ୍ୟରୁ ଅଧିକାଂଶ ଅସ୍ତିତ୍ୱାନୁଭବ କିମ୍ବା ପ୍ରାପ୍ତର ଅନୁଭବ । ସେଥିରୁ କେତେକକୁ ବ୍ୟକ୍ତ କରିହୁଏ କିମ୍ବା କେତେକକୁ କୌଣସି ପ୍ରକାରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ମଧ୍ୟ କରାଯାଇପାରେ । ଲଳିତ କଳାର ଅଧ୍ୟୟନ କାଳରେ ରଙ୍ଗ, ଶବ୍ଦ କିମ୍ବା ଛନ୍ଦ ସହିତ ଯେପରି ପରିଚୟ ଘଟେ, ଶିଶୁ ସେହିପରି ତାର ପରିବେଶ ସହିତ ସମ୍ପର୍କ ସୃଷ୍ଟିକରେ । ଏ ପ୍ରକାର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଓ ଆଶୁ ପରିଚୟ ଦ୍ୱାରା ଶିଶୁ ଯେଉଁ ଅନୁଭୂତି ଲାଭକରେ, ତାହା ଠିକ୍ ଅନିର୍ବଚନୀୟ । ଭାବାବେଗ କିମ୍ବା ସ୍ୱୟଂ-ସିଦ୍ଧ ଜ୍ଞାନ ଭାବରେ ଏହା ଅନିର୍ବଚନୀୟ । ଏପ୍ରକାର ଅନୁଭୂତି ସମ୍ପର୍କରେ ନିଜକୁ କିଛି କହିବାର ପ୍ରୟାସ ମଧ୍ୟ ନିଷ୍ଫଳ ହୋଇଥାଏ ଓ ଅନ୍ୟ କାହାରିକୁ କିଛି କହିବା ମଧ୍ୟ ଅସମ୍ଭବ ହୁଏ । ସେସବୁ ଜ୍ଞାନରେ ପରିଣତ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ଏହାର କାରଣ ନୁହେଁ ଯେ ସେସବୁ ମନୁଷ୍ୟର ମନକୁ ଦୁର୍ବୋଧ ଆବରଣ ଦ୍ୱାରା ଆଚ୍ଛାଦନ କରି ରଖିଛି, କିନ୍ତୁ ସେସବୁ ଆପଣାଛାଏଁ ଏପରି ହୋଇଯାଇଥାଏ । ସେ ସମ୍ପର୍କରେ ବିଚାର, ସମାଲୋଚନ ବା ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରି-

ହୁଏ ନାହିଁ, ଏ ପ୍ରକାର ଅଭିଜ୍ଞତାର ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ପ୍ରବାହରେ ବାଧା ଦେଇ ବିପଦଗ୍ରସ୍ତ କରାଗଲେ କେଉଁ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଏହାର ପୁନରୁଦ୍ଧାର କରାଯିବ, ତାହା ସ୍ଥିର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଯଦି ପ୍ରକୃତରେ ଏସବୁ ଅବସ୍ଥାର ଆବାହନ କରାଗଲେ ଏହାର ପୁନରୁଦ୍ଧାର କରାଯାଇ ପାରିବ, ତେବେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ତାହାହିଁ ଜ୍ଞାନ ହୁଏ; କିନ୍ତୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେଉଁ ଜ୍ଞାନପ୍ରାପ୍ତ ହେଉ, ତାହା ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ମଧ୍ୟବର୍ତ୍ତୀ । ବୁଦ୍ଧିର ମଧ୍ୟସ୍ଥତା ଦ୍ୱାରା ଏହା ପ୍ରାପ୍ତ ହୋଇଥାଏ; ବୁଦ୍ଧିକୁ ସାଧନ ସ୍ୱରୂପ ବ୍ୟବହାର କରିବା ଦ୍ୱାରା ଏହାର ଅବଶ୍ୟ ଉପଯୋଗିତା ରହିଛି ବୋଲି ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଇଥାଏ ।

ପରିଶେଷରେ ଜ୍ଞାନର ମାର୍ଗସ୍ୱରୂପରେ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଲୋଚନା କରିବା ଉଚିତ । ଏପରି ଅନେକ ପରିସ୍ଥିତି ଘଟେ, ଯେଉଁଥିରେ ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବା ପାଇଁ ଲୋକର ସମୟ, ତାଲିମ ବା ଇଚ୍ଛା ନଥାଏ । ଏହି ସତ୍ୟକୁ ନିଜ ଜୀବନର କେତେକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରସ୍ତାବ ସମ୍ପର୍କରେ ଯେତେଦୂର ଧାରଣା କରାଯାଇଥାଉ ପଛକେ ଏ ପ୍ରକାର ପରିସ୍ଥିତିରେ ସେ ଅନେକ ସମୟରେ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱକୁ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି, ଅର୍ଥାତ୍ ଜ୍ଞାନକୋଷ, ପାଠ୍ୟ ପୁସ୍ତକ, ଧର୍ମଗ୍ରନ୍ଥ ଆଦି କେତେକ ପୁସ୍ତକର ବାଣୀ କିମ୍ବା ପିତାମାତା, ଶିକ୍ଷକ, କିମ୍ବା ବୈଜ୍ଞାନିକଙ୍କ ପରି କେତେକ ବିଶେଷଜ୍ଞଙ୍କ ଉପଦେଶକୁ ସେ ମାନନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନର ଏହି ପନ୍ଥାକୁ ଗ୍ରହଣକରିବାରେ ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ କେତେଦୂର ରହିଛି ?

କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱସମ୍ପନ୍ନ ବ୍ୟକ୍ତିର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ଦୃଷ୍ଟିରୁ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବା ପାଇଁ କେତେକ ଲୋକ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ମନେକରନ୍ତି । କାଥଲିକ ଚର୍ଚ୍ଚ ଅପେକ୍ଷା ଏ ପ୍ରକାର ଉତ୍ତର ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଉଦାହରଣ ଅନ୍ୟ କିଛି ହୋଇନପାରେ । ବିଶେଷକରି ଗୀର୍ଜା ଓ ବିଶ୍ୱାସର ଗୁରୁ-ସ୍ୱରୂପରେ ଏହାର ପ୍ରତିଷ୍ଠା ଅତ୍ୟଧିକ । ଏହା ପ୍ରଗମ୍ବରର ପରମ୍ପରା ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଥିବାରୁ ଏହାର ପ୍ରସିଦ୍ଧି ଓ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ ରହିଛି । କିନ୍ତୁ ଏହାର ଅନ୍ୟ ଏକ ମୁଖ୍ୟ କାରଣ ରହିଛି, ଏହାର କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱର ମୂଳରେ ଦିବ୍ୟ ଚେତନାର ପରିପ୍ରକାଶ ନିହିତ । ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନର ସକଳ ବିଧି ମଧ୍ୟରୁ ଦିବ୍ୟ ପ୍ରକାଶ ଯଦି ଅନ୍ୟତମ, ତେବେ ସତ୍ୟ ନିକଟରେ ଉପନୀତ ହେବାପାଇଁ ଏହାହିଁ ଏକାନ୍ତ ନିଷ୍ପାପ ପନ୍ଥା ଅଟେ । ଅନୁରୂପତା ଓ ସଙ୍ଗତି ଆଦି ପରୀକ୍ଷାର ବହିର୍ଭୂତ । ଏହା ଅନାକ୍ରମଣୀୟ, ଏଣୁ ବାସ୍ତବତଃ ଅଭ୍ରାନ୍ତ । (୧୮)

ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ଆଧୁନିକ ଭାବଧାରାରେ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟି ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱକୁ ଗ୍ରହଣକରିବାରେ ପରାଙ୍ମୁଖତା ପ୍ରକାଶ ପାଉଛି —ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟି ସର୍ବସାଧାରଣ ସମକ୍ଷରେ ସାଧାରଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାଗୁଡ଼ିକୁ ଉପେକ୍ଷା କରିଅଛି । ବସ୍ତୁତଃ ଯେଉଁ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ ସର୍ବସାଧାରଣ ଭିତ୍ତି ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହେବ ।

(୧୮) ଚତୁର୍ଥ ଅଧ୍ୟାୟ ମଧ୍ୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଅପେକ୍ଷା ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ହୋଇରହୁଅଛି ତାହା ବରଂ ସାଧିକାରବାଦ ନାମରେ ଅଭିହିତ । ତଥାପି ଯେଉଁ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱର ସଦାଚସ୍ତ ପଛ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପ୍ରଶ୍ନ କରି ହୁଏ ନାହିଁ, ଏହା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସନ୍ଦେହ ପ୍ରକାଶ କରି ଅନେକ ଆଧୁନିକ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ଯେଉଁ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପ୍ରଶ୍ନ କରି ହେବ, ଏ ପ୍ରକାର କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱକୁ ଗ୍ରହଣ କରିବା ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କର ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦେଇଥାନ୍ତି; ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ଏହି କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱକୁ ଗ୍ରହଣ କରାଯିବ, କାରଣ ଏ ବିଷୟରେ ପ୍ରଶ୍ନ କରି ହେବ । ଅର୍ଥାତ୍ ଛାତ୍ର ଏପରି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ଶିକ୍ଷା କରେ ଯାହାକୁ ସେ ଅନ୍ୟଥା ବୁଝିପାରେ ନାହିଁ । ଏହାର ସାଧାରଣ କାରଣ ହେଉଛି, ସେ ସବୁ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଏପରି ପ୍ରଣାଳୀ କିମ୍ବା ଜାଣିବାର ପ୍ରଣାଳୀଦ୍ୱାରା ରୂପାନ୍ତରିତ ହୋଇଅଛି; ଯାହାକୁ ସେ ଜାଣେ, ଯଦିଓ ଏହି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତରେ ତାହାର ତାଲିମ ନାହିଁ କିମ୍ବା ଯେଉଁ ପ୍ରଣାଳୀକୁ ନିଜେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଭାବରେ ପ୍ରୟୋଗ କରିବା ପାଇଁ ତାହାର ସମୟ ନାହିଁ । (୧୯) ଏ ପ୍ରକାର କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱକୁ ଗ୍ରହଣ କରିନଲେ ବ୍ୟକ୍ତି ବିଶେଷ ପ୍ରତ୍ୟେକଟି କଥାକୁ ମଣିଷର ଗଡ଼ରେ ଓ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅଭିଜ୍ଞତା ମାଧ୍ୟମରେ ଯନ୍ତ୍ରଣା ସହକାରେ ଶିକ୍ଷା କରିବେ । ସେ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କର ଦେଖିଥିବା କିଛି ଆଡ଼େଇ ଦେଇ ସହଜ ପଥ କଦାପି ନେଇପାରିବେ ନାହିଁ । କିମ୍ବା ତାଙ୍କର ପୂର୍ବପୁରୁଷମାନଙ୍କର ଅଭିଜ୍ଞତାକୁ ଉପଯୋଗ କରି ଭବିଷ୍ୟତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଉଜ୍ଜ୍ୱଳ ଦୃଷ୍ଟି ଗ୍ରହଣ କରିପାରିବେ ।

ବୁଦ୍ଧିର ଭୂମିକା

ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଭିନ୍ନ ଧାରଣା ଓ ଜ୍ଞାନର୍ଜ୍ଜନର ବିଭିନ୍ନ ବିଧି ବିଷୟରେ ଯେଉଁ ଆଲୋଚନା କରାଗଲା, ସେଥିରୁ ଏହି ସୂଚନା ମିଳେ ଯେ ଶିକ୍ଷାରେ ବୁଦ୍ଧିର ଯେଉଁ ସୂକ୍ଷ୍ମ ଭୂମିକା ରହିବ ସେ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବିଭିନ୍ନ ଦୃଷ୍ଟି କୋଣ ରହିଛି । (୨୦ ପାରମ୍ପରିକ ମାନବବାଦୀ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଅନୁସାରେ ଜଗତ ବୋଧଗମ୍ୟ ଓ ଏହାକୁ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷଭାବରେ ଜାଣିହେବ, ତେଣୁ ଜାଣିବା ହିଁ ବୁଦ୍ଧିର ଭୂମିକା ଅଟେ । ବାସ୍ତବରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ଓ ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ଭାବରେ ଜାଣିବା ପାଇଁ ବୌଦ୍ଧିକ ଉତ୍କର୍ଷ ଅର୍ଜ୍ଜନ କରିବାକୁ ହେବ । ଏହି ସବୁ ଶବ୍ଦର ପ୍ରୟୋଗରୁ ଏହା ଏପରି ଚାହିଁଲେ ଦେଖି ତାହା ସହଜରେ ବୁଝିହୁଏ । ତାର କାରଣ ହେଉଛି, ଜ୍ଞାନକୁ ଶିକ୍ଷାର ଯଥାର୍ଥ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଭାବରେ ବହୁକାଳ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇ ଥିଲା । ଜ୍ଞାନ ହିଁ ଶକ୍ତି, ଏହା ଯେ କେବଳ ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଉଥିଲା, ତାହା ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ନିଜ ପାଇଁ ଜ୍ଞାନ ଯେ ଆବଶ୍ୟକ ଏହା ବିବେଚିତ ହୋଇଥିଲା । ସୁତରାଂ ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନ କରିବାରେ ବୁଦ୍ଧିର ସର୍ବୋତ୍ତମ ବିନିଯୋଗ କରାଯାଇପାରେ, ଅର୍ଥାତ ସମ୍ପ୍ରତ୍ୟୟ (concept) ଆକାରରେ ଜ୍ଞାନକୁ ଆୟତ୍ତ କରିବା, ଅଦୃଶ୍ୟ ଅଞ୍ଚଳରେ ବିଭିନ୍ନ ବସ୍ତୁର ପ୍ରକୃତ ସତ୍ତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ମୁଖ୍ୟ ସ୍ୱଭାବ ବିଷୟରେ ନୂତନ ସମ୍ବୋଧ ସୃଷ୍ଟି କରିବା ଓ ସମଷ୍ଟିକୁ ସଂଗଠନ କରି ଓ ଧାରାବାହିକତାକୁ ଏକ ନୂତନ ଓ ଉଚ୍ଚସ୍ତରକୁ ନେବା ପରବର୍ତ୍ତୀ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ବିଶ୍ୱର ନିକଟ

ଏହିମତ ଭାବରେ ଜ୍ଞାନର ଅନୁସରଣ କରାଗଲେ, ଏହାର ଚରମ ଉତ୍କର୍ଷ ହେବ, ବୁଦ୍ଧିର ଅନୁଶୀଳନ । (୨୧)

ବୁଦ୍ଧିର ଭୂମିକା ହେଉଛି ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନ, ଏହି ଶିକ୍ଷାଗତ ଆଦର୍ଶ ମଧ୍ୟ ଯେଉଁମାନେ ପୋଷଣ କରନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କର ଜଗତକୁ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଭାବରେ ଜାଣିବା ପାଇଁ ଆଶା ନଥାଏ । ଯଦିଚ ସେମାନେ ଆଶା କରନ୍ତି ନାହିଁ ଯେ ସତ୍ତାର ପ୍ରକୃତ ସ୍ୱରୂପ ମଧ୍ୟକୁ ମନ ପ୍ରବେଶ କରିପାରେ ନାହିଁ, ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସେମାନେ ମତପୋଷଣ କରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷାର ମୁଖ୍ୟ କାର୍ଯ୍ୟ ହେଉଛି ମନ । ଏହାର ନିଜ ସ୍ୱାଭାବିକ ସୀମା ମଧ୍ୟରେ ଯେତେଦୂର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ଜାଣିପାରିବ, ସେଥିପାଇଁ ବ୍ୟକ୍ତି ମନକୁ ସମର୍ଥ କରିବେ । ସୁତରାଂ ସେମାନଙ୍କର ଜାଣିବାର ବିଧି ଫଳରେ ବାସ୍ତବତାର 'ନକଲ' କରାଯାଉଥିବାରୁ ସେମାନଙ୍କର ଧାରଣା ଅନୁସାରେ ବୁଦ୍ଧି ବାସ୍ତବତାର 'ଦ୍ରଷ୍ଟା' ଭାବରେ ଗଠିତ ହୋଇଥାଏ । ମନ ହେଉଛି, ଏକ ପ୍ରକାର ଜଟିଳ ରଙ୍ଗ ଚଷମା ବା ଚଷମା ଆଙ୍କ ବା କୌଶଳ । ଅବଶ୍ୟ ଯେଉଁ ଜ୍ଞାନ ମନରେ ଲିପିବଦ୍ଧ ହେବ, ସେଥିରେ ମନର ନିଜ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସୀମା ବା ବାଧା ସେଥିରେ ପ୍ରତିଫଳିତ ହେବ, ଯେପରିକି ଯେଉଁ ଯବକାଚ ବା ଫିଲ୍ମରେ ଚିତ୍ର ନିଆଯାଏ ତାହାର ଦୋଷତ୍ରୁଟି ଉକ୍ତ ଚିତ୍ରରେ ରହିଯାଏ । ଅଧିକନ୍ତୁ ଠିକ୍ ଫିଲ୍ମପରି ମନରେ ଜଗତର ପ୍ରତିଛବି ନିଖୁଣଭାବରେ ପ୍ରତିଫଳିତ ହୁଏ ନାହିଁ । ମନ ଏମୁନ୍ଦ୍ରୀୟ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ବସ୍ତୁର ପରବର୍ତ୍ତୀ ବସ୍ତୁରକୁ ପକ୍ଷପାତ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଦେଖେ ଓ ସଙ୍ଗଠିତ ହେବାରେ ସାହାଯ୍ୟ କରେ, କିନ୍ତୁ ଏହିସବୁ ବାଧା ସତ୍ତ୍ୱେ ମାନସିକ ବିକାଶକୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ କରିବାହିଁ ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଧାନ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଅଟେ । ସାର୍ବଜନୀନ ବିଧି ଓ ଓ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ସମ୍ବୋଧ ବା ପ୍ରତ୍ୟୟ ଅନୁସାରେ ଜ୍ଞାନର ସଙ୍ଗତି ବା ସଂପୂର୍ଣ୍ଣତା ସାଧନ କରିବା ଦଗରେ ଏହି ମାନସିକ ବିକାଶ ନିରନ୍ତର କାର୍ଯ୍ୟକରେ । ପୁନଶ୍ଚ ନିଜ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହାର ପରିଣାମ ପ୍ରତି ଭ୍ରୂକ୍ଷେପ ନକରି ଜ୍ଞାନର ସଂପୂର୍ଣ୍ଣତା ପାଇଁ ଅନୁସରଣ କଲେ, ଏହାହିଁ ବୌଦ୍ଧିକ ଶିକ୍ଷାର ସର୍ବୋଚ୍ଚ ଲକ୍ଷ୍ୟ ସ୍ଥିର କରେ ।

ବୁଦ୍ଧିର ଭୂମିକା ସମ୍ପର୍କରେ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଶିକ୍ଷକ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଭିନ୍ନ ଧାରଣା ପୋଷଣ କରିଥାନ୍ତି । ବାସ୍ତବତାର ପ୍ରକୃତ ସ୍ୱରୂପ ବିଷୟରେ ଚିନ୍ତାକୁଳ ହେବା ଅପେକ୍ଷା କିମ୍ବା ଏହାର ଯଥାସମ୍ଭବ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରତିରୂପ ପାଇବା ଅପେକ୍ଷା ସେମାନେ ବରଂ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ସମସ୍ୟା ସମାଧାନ କରିବାରେ ବ୍ୟାପୃତ ରହିଥାନ୍ତି; ତେଣୁ ସେ ତାଙ୍କର ସମସ୍ୟାର ଔପକାଳ୍ପନିକ (hypothetical) ସମାଧାନ ସ୍ଥିର କରି ବସନ୍ତି ଓ ପରୀକ୍ଷା କରିବାରେ ବୁଦ୍ଧିକୁ ସାଧନର ଏକ ଭୂମିକା ରୂପେ ବିବେଚନା କରନ୍ତି । ଡାରଉଇନଙ୍କର ପଦାଙ୍କ ଅନୁସରଣ କରି ବିବର୍ତ୍ତନ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ମନ ଯେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ଆବିର୍ଭୂତ ହୋଇଅଛି, ଏହା ସେ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି । ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଦୁଇଟି ତଥ୍ୟରେ ମନ ଯେ

(୨୧) ପଞ୍ଚମ ଅଧ୍ୟାୟ ସହିତ ତୁଳନୀୟ ।

ସମଗ୍ର ଇତିହାସରେ ଏକ ଶକ୍ତି ରୂପେ ପ୍ରଥମରୁ ବିଦ୍ୟମାନ, ଏହି ଧାରଣା ସେ ଯେ ଖଣ୍ଡନ କରନ୍ତି । ଜ୍ଞାନର ସମସ୍ତ ବିଷୟବସ୍ତୁ ଧାରଣ କରିବା ପାଇଁ ଏକ ଶାଶ୍ୱତ ଭଣ୍ଡାରରୂପେ ମନର ପରିକଳ୍ପନା କରାଯାଇଅଛି । ଏହା ପରିବର୍ତ୍ତେ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ମନୁଷ୍ୟର ପ୍ରାକୃତିକ ଓ ସାମାଜିକ ପରିବେଶ ସହିତ ସେ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର କୌଣସି ସମ୍ପର୍କ ସ୍ଥାପନ କରି ପାରିବ ଏବଂ ଏଥିପାଇଁ ସହାୟତା କରିବା ବୁଦ୍ଧିର କାମ । ଫଳତଃ ଏହାର ନିଜ ଲାଗି ବୌଦ୍ଧିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଅନୁଶୀଳନ କରିବା ବିଷୟରେ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ସ୍ଥାନ ନାହିଁ ବୋଲି ପ୍ରୟୋଗବାଦୀମାନେ ଭାବନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଏକ ଅନିଶ୍ଚିତ ଜଗତ ପାଇଁ ଏହା ଏକ ସାଧନ ହେଉ, ସେଥିପାଇଁ ଏହାକୁ ଶାଣିତ କରିବା ବିଷୟରେ ସେମାନେ ମନୋନିବେଶ କରନ୍ତି । ଅନୁକୂଳନରୁ (adaptation) ପୃଥିକ ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ଅନୁକୂଳନ ଜାତ ହୁଏ । ସମସ୍ୟାର ନିରନ୍ତର ସମାଧାନ ଅପେକ୍ଷା ବିଦ୍ୟାଳୟର ଅନ୍ୟ କୌଣସି ବୌଦ୍ଧିକ କାର୍ଯ୍ୟ ଅଧିକ ମନୋନିବେଶଯୋଗ୍ୟ ହୋଇନପାରେ ।

ବୁଦ୍ଧିକୁ ସାଧନ ରୂପେ ବିଶ୍ୱାସ କଲେ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ମନରେ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ ଯେ ସେ ଯେଉଁ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ କରିବେ, ତାର ସମ୍ଭାବ୍ୟ ପଥ କେଉଁଟି ? ପୁଣି, ଯେଉଁ ବିଶୃଙ୍ଖଳା ଯୋଗୁଁ କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନରେ ବିଳମ୍ବ ହେଉଛି ତାହା କ'ଣ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ମନରେ ରହିଛି ? ତେବେ ପରିସ୍ଥିତି କ'ଣ ସ୍ଥିର ଅଥଚ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ କ'ଣ ତଥ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅଜ୍ଞ ? ଯଦି ଏହା ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ମନକୁ ସୁବିଧିତ କରାଇବା ଶିକ୍ଷାର ମୁଖ୍ୟ ବିଷୟ ହେବ । ଏଥିପାଇଁ କେହି କେହି କହନ୍ତି, ଅଜ୍ଞତାକୁ ଦୂର କରିବାହିଁ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଅଟେ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ହୁଏତ ସନ୍ଦେହରେ ପଡ଼ିଛନ୍ତି, କାରଣ ପରିସ୍ଥିତି ସ୍ଥିର ନୁହେଁ । ଯଦି ଏହା ହୁଏ, ତେବେ ଅଜ୍ଞତାର ଆବରଣ ଦୂରକରିବା ଠିକ ଶିକ୍ଷାର ବିଷୟ ନୁହେଁ କିନ୍ତୁ ଅସ୍ଥିର ପରିସ୍ଥିତି ଉପରେ କାର୍ଯ୍ୟକରି ଏହାକୁ ସ୍ଥିର କରିବା ଅର୍ଥାତ୍ ଏହାର ଅର୍ଥ ପ୍ରକଟ କରିବା ହିଁ ହେଉଛି ଶିକ୍ଷା । (୨୨)

ବୌଦ୍ଧିକ ଉତ୍କର୍ଷର ଅନୁଶୀଳନକୁ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇପାରେ । କିମ୍ବା ଏହାକୁ ଅନୁକୂଳନ (adaptation)ର ଉପାୟ ଭାବରେ ବିଶ୍ୱାସ କଲେ, ଦେଖିବୁ ବୁଦ୍ଧିର ଜଗତ୍ ସହିତ କି ସମ୍ପର୍କ ଅଛି, ତତ୍ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅନ୍ୟ ଏକ ଧାରଣା ଜାତ ହୁଏ । ବାସ୍ତବତାକୁ ଦର୍ଶନ କରିବା ଓ ଜାଣିବା ଯଦି ବୁଦ୍ଧିର ମୁଖ୍ୟ ଭୂମିକା ହୁଏ, ତେବେ ବୁଦ୍ଧିର ଜଗତ ସହିତ ସମ୍ପର୍କ ପ୍ରଧାନତଃ ବାହ୍ୟିକ । (୨୩) ଅର୍ଥାତ୍ ଜଗତକୁ ଜାଣିବା ଦ୍ୱାରା ଜଗତର କିଛି ହୁଏ ନାହିଁ । କୌଣସି ମୌଳିକ ଉପାୟରେ ଏହାର ବିଦ୍ୟମାନତା ସମ୍ପର୍କରେ ହଟ୍ଟଗୋଳ ସୃଷ୍ଟି କରାଯାଏ ନାହିଁ । ସମ୍ପର୍କଗୁଡ଼ିକର ଆପଣା ମଧ୍ୟରେ ବା ଯେଉଁ ବୁଦ୍ଧି

(୨୩) ସପ୍ତମ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଜାଣିବା କାର୍ଯ୍ୟ କରୁଛୁ ତାକୁ ସଂପୃକ୍ତ କରି ଶିକ୍ଷାର ସ୍ୱରୂପ ଜାଣିହୁଏ । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ସତ୍ୟର ଅନୁରୂପତା ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସପକ୍ଷରେ ଯାଏ ଓ ସମ୍ଭବତଃ ସଙ୍ଗତି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସପକ୍ଷରେ ମଧ୍ୟ ଯାଇଥାଏ । କାରଣ ଶେଷୋକ୍ତ ସ୍ଥଳରେ ଜ୍ଞାନକୁ ଅଧିକାଂଶତଃ ବ୍ୟକ୍ତିନିଷ୍ଠ ବୋଲି ଧରାଗଲେ ମଧ୍ୟ ଏହା ବାସ୍ତବତାର ପରିବର୍ତ୍ତନ କରେ ନାହିଁ । ଯେଉଁଠାରେ ବୁଦ୍ଧିକୁ ଅନୁକୂଳନର ସାଧନ ଭାବରେ ବିଚାର କରାଯାଏ, ସେଠାରେ ପରିସ୍ଥିତି ଅନ୍ୟ ପ୍ରକାରର ହୋଇଥାଏ । ଏଠାରେ ଜଗତ୍ ସହିତ ବୁଦ୍ଧିର ସମ୍ପର୍କ ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ କେତେକାଂଶରେ ଆଭ୍ୟନ୍ତରୀଣ ହୋଇଥାଏ । ଧରନ୍ତୁ, ବର୍ତ୍ତମାନ କୌଣସି ପରିସ୍ଥିତି ଏପରି ହୋଇଯାଇଛି, ଯାହାର ପରିଣାମ ହୁଏତ ଅନିଶ୍ଚିତ ଓ ବିପଦଜନକ; ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ଭବିଷ୍ୟତ କ'ଣ ହେବ, ଏହା ପ୍ରତ୍ୟାଶା କରିବା ବୁଦ୍ଧିର କାର୍ଯ୍ୟ । ବର୍ତ୍ତମାନ ଯାହାସବୁ ଘଟୁଛି, ଭବିଷ୍ୟତରେ ସେସବୁକୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ କରିବା ପାଇଁ ଯଦି ଅନେକଗୁଡ଼ିଏ ବିକଳ୍ପ ପନ୍ଥା ଥାଏ ତେବେ ତନ୍ମଧ୍ୟରେ କେଉଁଟି ଭବିଷ୍ୟତରେ ହେବ, ତାହା ବୁଦ୍ଧିଦ୍ୱାରା ନିର୍ବାଚନ କରାଯିବ । ଏହି ଭୂମିକା ସମ୍ପାଦନ କରିବାରେ ଜଗତରେ ଯେଉଁ ପୂର୍ବ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଚିରନ୍ତନ ଅଥଚ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସମ୍ପର୍କଗୁଡ଼ିକ ରହିଛି, ତାହା ବୁଦ୍ଧିଦ୍ୱାରା କେବଳ ଆବିଷ୍କାର କରାଯାଏ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ପରୀକ୍ଷାଗାରରେ ସେ ସବୁକୁ ନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ କିମ୍ବା ପୁନଃ ଉପଯୋଗୀ କରିବାରେ ବୁଦ୍ଧି ଗୋଟିଏ ସାଧନ ଭାବରେ କାର୍ଯ୍ୟକରେ । ଅନ୍ୟ କଥାରେ କହିବାକୁ ଗଲେ, ଘଟଣା କ୍ରମେ ବୁଦ୍ଧିର ଗଠନରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ପରିଲକ୍ଷିତ ହୁଏ । ଏହା ସେତେବେଳେ ପ୍ରକୃତତଃ ସୃଜନଶୀଳ ହୁଏ ।

ଏହା କେତେକାଂଶରେ ବିମ୍ବସ୍ତ ସୃଷ୍ଟି କରିବାରେ ଯେ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସମାଲୋଚକମାନେ ସମସ୍ତ ସମୟରେ ସେମାନଙ୍କୁ "ବୁଦ୍ଧିମାନ ଶ୍ରେଣୀର ବିରୋଧୀ" ଭାବରେ ଅଭିହିତ କରିଥାନ୍ତି । ପ୍ରୟୋଗବାଦୀମାନେ ଜୀବନ-ସମାଯୋଜିତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସହିତ ନିଜକୁ ମିଶାଇ ନେବା ହେତୁ ଏହି ଅଭିଯୋଗ ବହୁ ସମୟରେ ପ୍ରକାଶ ପାଇଥାଏ । ସମାଲୋଚକମାନେ ଭାବୁକରନ୍ତି ଯେ ସମାଯୋଜନର ଅଧିକାଂଶ ସମୟରେ ବୌଦ୍ଧିକ ଉପାଦାନକୁ ଛାଡ଼ି କେବଳ ଆବେଗିକ ଉପାଦାନ ଉପରେ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଇଥାଏ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ନିର୍ବାଚନ ଅନେକ ସମୟରେ ବୌଦ୍ଧିକତା ଉପରେ ପର୍ଯ୍ୟବସିତ ନ ହୋଇ ତାହା ଭାବଗତ ଓ ମାନବିକତା ଉପରେ ଆଧାରିତ ହୋଇଥାଏ । (୨୪)ଏହିସବୁ ସମାଯୋଜନ ଯେ କେବଳ ପୂର୍ବାଲୋଚନା ଅନୁସାରେ ଆପେକ୍ଷିକବାଦର ସୂଚନା ଦିଏ, ତାହା ନୁହେଁ; ଏହା ମଧ୍ୟ ସୁଦୃଢ଼ ବିଷୟକେନ୍ଦ୍ରିକ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରେ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ବିଧିବଦ୍ଧ ଓ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ଭାବରେ ସଙ୍ଗଠନ କଲେ, ତାହା ବୌଦ୍ଧିକ ସଂରଚନାର ନିଶ୍ଚିତ ପ୍ରମାଣ ଦେଇଥାଏ (୨୫) ।

ପ୍ରୟୋଗବାଦୀମାନେ ଧୀମାନ୍ ଗୋଷ୍ଠୀର ବିରୋଧୀ । ଏହି ଅଭିଯୋଗର ବିଚାର କଲାବେଳେ ଉକ୍ତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ବନ୍ଧୁମାନେ (ସମ୍ଭବତଃ ମାନବବାଦୀ ବର୍ଗ) ବିପକ୍ଷବାଦୀ

(ବିଶେଷତଃ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀମାନଙ୍କର) ବିରୁଦ୍ଧରେ ଅଭିଯୋଗ କରିଥାନ୍ତି, ଏପରି ଭାବିବା ଭ୍ରମାତ୍ମକ । କାରଣ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀମାନେ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଗଭୀର ଭାବରେ ଆଗ୍ରହୀ ଥାନ୍ତି । (୨୬) ବସ୍ତୁତଃ ଯଥାର୍ଥ ଭାବରେ କହିବାକୁ ଗଲେ, ସେମାନଙ୍କ ବିରୁଦ୍ଧରେ ପ୍ରକୃତରେ ଯେଉଁ ଅଭିଯୋଗ ହେଉଛି, ତାହା ସେମାନେ ସମର୍ଥନ କରୁଥିବା ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ବିପକ୍ଷରେ ହୋଇଥାଏ । ପୁଣି ବିଶେଷ କରି ଶିକ୍ଷାରେ ବୁଦ୍ଧିର ଭୂମିକା ସମ୍ପର୍କରେ ସେମାନଙ୍କର ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ବିରୁଦ୍ଧାଚରଣ କରାଯାଏ । ଏଣେ ଉକ୍ତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତମାନ ପରମ୍ପରାର ବିରୁଦ୍ଧାଚରଣ କରିଥାଏ । ଜଗତ୍ ବୋଧଗମ୍ୟ ଓ ଏହା ଅନୁରୂପତା ମାଧ୍ୟମରେ ମନ ଦ୍ୱାରା ଜ୍ଞାତ ହୋଇଥାଏ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଯୁଗଯୁଗର ବିଶ୍ୱାସ ଓ ଦୃଢ଼ ଧାରଣା ଦ୍ୱାରା ସୁରକ୍ଷିତ ହୋଇଆସିଅଛି । ବର୍ତ୍ତମାନ ଯଦି କୁହାଯାଏ, ଡିଉଇଙ୍କ ମତରେ ଚିନ୍ତନର ଯଥାର୍ଥ ଭୂମିକା ହେଉଛି, ବାସ୍ତବତାର ଗଭୀରତା ପରିମାପ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ କରିବା; କିନ୍ତୁ ଏଥିରୁ ସ୍ୱଭାବତଃ ତାଙ୍କର ସମାଲୋଚକଗଣ ମନେ କରନ୍ତି ଯେତେ ଯେପରି ସେ ବୁଦ୍ଧିକୁ ନୀଚ କରି ଦେଉଛନ୍ତି । ସୁତରାଂ ସେ ଧୀମାନ ଶ୍ରେଣୀର ବିରୋଧୀ । ଏହାଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଭାବରେ ବୁଦ୍ଧି କାର୍ଯ୍ୟକରେ । ପୁଣି ଏହା ପ୍ରଶଂସିତ ଭୂମିକାରେ କେବଳ ଗୋଟିଏ ସାଧନ ରୂପରେ ଏକ ନିମ୍ନ ସ୍ତରକୁ ଖସି ଆସେ । ଏହା ଦ୍ୱାରା ମନୁଷ୍ୟର ଚିନ୍ତନ ଶକ୍ତି ଆଉ ଦେବଦୁର୍ଲଭ ହୋଇରହେ ନାହିଁ । ତାହା ଦେବ-କୋଠରୀରୁ ହ୍ରାସ ପାଇ ପଶୁ-କୋଠରୀ ଠାରୁ ସାମାନ୍ୟ ଉପରେ ସ୍ୱାଭାବିକ ଅନୁକୂଳନର ବିଧି ହୋଇ ରହିଯାଏ ।

ଏଥିରୁ ଏହା ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏଯେ ଶିକ୍ଷକ ବୁଦ୍ଧିର କେଉଁ ଦୃଷ୍ଟି କୋଣକୁ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଲଗାଇ ଶିକ୍ଷାକ୍ରମ ଯୋଜନା କରିବେ; ଏହାଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା- କ୍ଷେତ୍ରରେ ବିଶେଷ କିଛି ପାର୍ଥକ୍ୟ ହୁଏ ନାହିଁ । ଏକ ପକ୍ଷରେ ଶିକ୍ଷକ ଏପରି କାର୍ଯ୍ୟବିଧାନ କରିବା ଉଚିତ୍, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ମନେ କରାଯିବ ଯେ ଶିଶୁର ମନ ହେଉଛି, ଜଗତର ନାନା ଜ୍ଞାନ ପାଇଁ ଏକ ଭଣ୍ଡାର ଘର; ସେହି ଜ୍ଞାନ ଜଗତର କେତେକ ପୁସ୍ତକରୁ ଆହରଣ କରାଯାଇଅଛି । କେତେକ ବିଜ୍ଞାନାଗାରରୁ ଓ ଆଉ କେତେକ ପରିଭ୍ରମଣରୁ ବା ବିଦ୍ୟାଳୟ ବହିର୍ଭୂତ ଜୀବନରୁ ମଧ୍ୟ ଦିଆଯାଇଅଛି । ପରୀକ୍ଷା କାଳରେ ଶିକ୍ଷକ ଭାବନ୍ତି, ସଞ୍ଚିତ ଜ୍ଞାନ-ଭଣ୍ଡାରକୁ ପୁନଃ ଉଦ୍ଧାର କରୁ । ଶିକ୍ଷକ ଆଶା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଆଶାବାଦୀ ହୁଅନ୍ତି । ଏହିସବୁ ବିଷୟ ବକ୍ତୃତା ବା ପ୍ରଦର୍ଶନ ଦ୍ୱାରା ଯେପରି ପ୍ରଥମେ ଭରି ରହିଥିଲା, ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ ସେହିପରି ଭଲ ଅବସ୍ଥାରେ ମନକୁ ଫେରି ଆସିବ; ଅନ୍ୟ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ଶିକ୍ଷକ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ମନରେ ଗୋଟିଏ ସମସ୍ୟାର

---

(୨୬) ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାର କଥା, ଶିକ୍ଷାର ଜଣେ ପ୍ରଖ୍ୟାତ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଜନ ଡିଉଇ ତାଙ୍କର ଏକ ମୁଖ୍ୟ ରଚନାର ନାମକରଣ କରିଥିଲେ, How We Think, rev. ed. (D. C. Heath and Company, Boston, 1933)

ଆହ୍ୱାନ ଆଣିଦେବେ, ଯେଉଁ ସମସ୍ୟା ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ତା'ର ପ୍ରତିଭାର ଅନୁଶୀଳନ କରିବ, ବିବରଣୀ ବ୍ୟବହାର କରିବ ଓ ଅନୁମାନ-ସିଦ୍ଧ ସମାଧାନ ଉଦ୍ଭାବନ କରିବ । ଯଦି ସମସ୍ୟାରେ ଉପୁଜୁଥିବା ବାଧାକୁ ଅତିକ୍ରମ କରିବା ଫଳରେ କେତେକ ଜ୍ଞାନ ଗ୍ରନ୍ଥି ମନରେ ଲାଗି ରହିଯାଏ, ତେବେ ଏହା ଶିକ୍ଷାର ମୁଖ୍ୟ ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ଆନୁଷଙ୍ଗିକ ଫଳ ମାତ୍ର ହେବ ।

ଅଧ୍ୟାପନା

କସ୍ତୁ ଓ ବିଜସ୍ତୁ ପରି ଅଧ୍ୟୟନ ଓ ଅଧ୍ୟାପନା ଅନେକ ସମୟରେ ସହସଂପୃକ୍ତ ଶବ୍ଦ ଭାବରେ ବିବେଚିତ ହୋଇଥାଏ । ଗୋଟିଏ ଶବ୍ଦ ଦ୍ୱାରା ଅନ୍ୟଟି ସୂଚିତ ହୁଏ । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାରେ ଏହି ଶବ୍ଦ-ଯୁଗ୍ମର ବ୍ୟବହାରର ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ବିଶ୍ଳେଷଣ କରାଗଲେ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବିଷୟରେ ସନ୍ଦେହ ଜାତ ହୁଏ । ବିକ୍ରେତାରୁ କ୍ରେତାର ସୂଚନା ମିଳେ; ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଯୋଗୁଁ ଯେ ଯଥାର୍ଥରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସୂଚନା ମିଳେ, ତା ନୁହେଁ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଉପଯୋଗିତା ଥିଲେହେଁ ପ୍ରାୟ ସମସ୍ତେ ଅଭିଜ୍ଞତାରୁ ଯେପରି ଜାଣନ୍ତି, ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ବିନା ସହାୟତାରେ ନିଜକୁ ନିଜେ ଶିକ୍ଷା କରିବା ହୁଏତ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ସମ୍ଭବ । ପୁନଶ୍ଚ ବିକ୍ରୟରୁ କ୍ରୟର ସୂଚନା ମିଳିଲେ ହେଁ ଅଧ୍ୟାପନାର ଅର୍ଥ ସ୍ୱଭାବତଃ ଅଧ୍ୟୟନ ନୁହେଁ । "ଶିକ୍ଷକ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କୁ ମାସେ ପଢ଼ାଇଲେ କିନ୍ତୁ ସେ କିଛି ଶିଖିଲେ ନାହିଁ ।" ଏହି ବାକ୍ୟଟିର ବିଚାର କରାଯାଉ । ଏହି ପ୍ରକାର ବାକ୍ୟରୁ ଏକକାଳୀନ ଜଣାପଡ଼େ ଯେ "ଅଧ୍ୟାପନା କରିବା" କ୍ରିୟାକୁ ଦୁଇଟି ବିଭିନ୍ନ ଦିଗରୁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏକ ପକ୍ଷରେ ଏହି କ୍ରିୟାରୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ସୂଚନା ମିଳିପାରେ ଓ ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ଏହା ଲବ୍ଧିର ସୂଚନା ଦେଇପାରେ । ପାର୍ଥକ୍ୟ ତୁଚ୍ଛ ନୁହେଁ, କାରଣ ଅଧ୍ୟୟନ ଓ ଅଧ୍ୟାପନା ଯେତେଦୂର ପରସ୍ପର ଜଡ଼ିତ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି ପୃଥକ୍ ପରୀକ୍ଷା କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସେ ଶବ୍ଦ (୨୭) ଦୁଇଟିକୁ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଭାବରେ ଦେଖିବା ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ହେବ ।

ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସହ ଅଧ୍ୟାପନା କରିବାର ଅନନ୍ୟ ଅର୍ଥ ହେଉଛି, ଏକ ପ୍ରକାର ପାଠ-ଯୋଜନା ବା ପାଠର ସଂରଚନା । କିବାଚିତ ଶିକ୍ଷଣଗତ ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ଉପଯୁକ୍ତ ଭାବରେ ସାଧନ କରିବା ପାଇଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଯେଉଁ ଆକାର ଓ ପ୍ରକାରରେ ସଜାଇବାକୁ ପଡ଼ିବ, ତାହା ସହିତ ସଂରଚନାର ସମସ୍ୟା ମୁଖ୍ୟତଃ ଜଡ଼ିତ । ସଂରଚନା ବା ଅଧିକ ସାଧାରଣ କଥାରେ ପ୍ରଣାଳୀର ଧାରଣା ଜଣେ କିପରି କରନ୍ତି ତାହା ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ସ୍ୱରୂପ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଧାରଣା ସହିତ ଖୁବ୍ ପାଖାପାଖି ହୋଇ ରହିଛି ଓ ସମ୍ଭବତଃ ଏପରିକି ଗୋଟିକ ଉପରେ

ଅନ୍ୟଟି ପଢ଼ୁଛି । (୨୮) ବାସ୍ତବିକ ପ୍ରଣାଳୀକୁ ମୁଖ୍ୟ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ-ସମସ୍ୟାର ଗୋଟିଏ ଦିଗ ଭାବରେ ବେଳେବେଳେ ବିଚାର କରିବା ଅସାଧାରଣ ନୁହେଁ । କିନ୍ତୁ ସେହିପରି ଅକାଟ୍ୟ ଯୁକ୍ତି ସହକାରେ ଆଲୋଚନା କରାଯାଇ ପାରିବ ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ପ୍ରଣାଳୀର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ନିକଟରେ ନିମ୍ନ ପଦସ୍ଥ ବୋଲି ଧରାଯାଇପାରେ । ବସ୍ତୁତଃ ପାଠ-ସଂରଚନା ଓ ପାଠର ବିଷୟବସ୍ତୁ, ପ୍ରଣାଳୀ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ହେଉଛି ପରସ୍ପର ସମ୍ପର୍କିକୃତ ଶବ୍ଦାବଳୀ । ଗୋଟିକୁ ଅନ୍ୟଟିରେ ରୂପାନ୍ତରିତ କରିହେବ । ସୁତରାଂ ପଠିତ ଲିଖନକଳା ଭାବ-ବିନିମୟର ପ୍ରଣାଳୀ ହୋଇପାରେ କିମ୍ବା ଏହା ଭାବ ବିନିମୟ ପ୍ରଣାଳୀର ଉପାଦାନ, ଅର୍ଥାତ୍ ପାଠଦାନ ପ୍ରଣାଳୀ ହୋଇପାରେ । ଅନୁଭବର ଦୁଇଟି ବିଭାବ ଅର୍ଥାତ୍ କରିବା ଓ ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହେବା, ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟିରଖି କେଉଁଟି, କିଏ ଓ କେତେବେଳେ, ଏହା ସ୍ଥିର କରାଯାଇପାରେ । (୨୯) ଅଭିଜ୍ଞତାର ସଜ୍ଜୟ ଓ ଉଦ୍ଭାବନକ୍ଷମ ଦିଗର ଅନୁରୂପ ହେଉଛି ପ୍ରଣାଳୀ, ଅଥଚ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ପରିମାଣ ସ୍ୱରୂପ ଯେଉଁ ଅଭିଜ୍ଞତା ସିଦ୍ଧ ହୁଏ, ତାହାହିଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସମ ଅଟେ ।

ଏପରିକି ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟ ଥିଲେ ମଧ୍ୟ ଆମେ ଯେତେଦୂର ଏହାକୁ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିପାରିବା ସେତେଦୂର ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ବିଚାରବନ୍ତ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ପାଠ୍ୟ-ବିଷୟଠାରୁ ପୃଥକ୍ ହୋଇ ପାଠ୍ୟ ପ୍ରଣାଳୀର ଯେ ଅସ୍ତିତ୍ୱ ଅଛି, ଏ ବିଷୟରେ ବିତର୍କ କରିବାକୁ କେତେକ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ଆଗେଇ ଯାଆନ୍ତି । ଏ ପ୍ରକାର ପାର୍ଥକ୍ୟ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଏହି ମନ୍ତବ୍ୟରେ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି ଯେ ଏକ ପ୍ରକାର ବିଷୟବସ୍ତୁକୁ ବହୁବିଧ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରଣାଳୀ ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଇପାରିବ, କିମ୍ବା ଜଣେ ଅପରାଧୀ ବା ନିରପରାଧ ଯେ କେହି ପାଠ ପଢ଼ନ୍ତୁ ପଛକେ, ଉକ୍ତ ପ୍ରଣାଳୀରେ ଏକ ନୀତିହିଁ ସର୍ବଦା ଅନୁସୃତ ହୁଏ । ମନ ଓ ଏହା ଯେଉଁ ଜଗତରେ ରହେ, ଏହି ଦୁଇ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ପ୍ରାଚୀନ ଦ୍ୱୈତବାଦ ଥିବାର ବିବେଚନା କରାଯାଏ, ତାହାର ଫଳ ସ୍ୱରୂପ ପ୍ରଣାଳୀକୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରୁ ପୃଥକ କରିଦିଆଯାଏ କିମ୍ବା ଏପରିକି ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିରୁଦ୍ଧରେ ପ୍ରଣାଳୀକୁ ଉପସ୍ଥାପନ କରାଯାଏ । ଯଦି ଏହି ଦ୍ୱୈତବାଦ ନିର୍ଭୁଲ ହୁଏ, ତେବେ ମନ ନିକଟରେ ପାଠ୍ୟ ବସ୍ତୁକୁ କିପରି ଉପସ୍ଥାପନ କରାଯିବ, ତାହା ଦେଖିବା ଉକ୍ତ ପ୍ରଣାଳୀର କାର୍ଯ୍ୟ ଅଟେ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଅନେକ ଶିକ୍ଷକ, ବିଶେଷକରି ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟର ଅଧ୍ୟାପକବର୍ଗ, ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀୟ ପ୍ରଣାଳୀ ବିଷୟରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅନଭିଜ୍ଞ ହୋଇ ସେମାନଙ୍କର ଅଗାଧ ପାଣ୍ଡିତ୍ୟ ଅର୍ଜ୍ଜନ କରିଅଛନ୍ତି ଓ ବିତରଣ କରୁଅଛନ୍ତି । ସେଥିଯୋଗୁଁ ସମଗ୍ର ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ର ନ ହେଲେହେଁ ପାଠ୍ୟପ୍ରଣାଳୀର ମୂଲ୍ୟକୁ କମାଇଦେବା ପାଇଁ ଏକ ପ୍ରବଳ ଭାବପ୍ରବଣତା ଦେଖାଦେଇଛି ।

ଅନ୍ୟ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନେ ଦାବିକରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟା କଦାପି ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଓ ପ୍ରଣାଳୀ ପରି ଦୁଇଟି ଅନାଶ୍ରିତ ଉପାଦାନର ଘାତ ପ୍ରତିଘାତ (Interaction)

(୨୮)ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅଷ୍ଟମ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୨୯)ଏହି ଅଧ୍ୟାୟରେ "ଜ୍ଞାନାର୍ଜନର ବାଧା" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ନୁହେଁ । ସେମାନେ ବିତର୍କ କରନ୍ତି ଯେ ପାଠ୍ୟପ୍ରଣାଳୀ କେବେହେଁ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟବସ୍ତୁର ବହିର୍ଭୂତ ନୁହେଁ । ଜଳର ମାଧ୍ୟମ ବାହାରେ ସନ୍ତରଣ କଳା ବା ପ୍ରଣାଳୀ ଶିକ୍ଷା କରିହୋଇ ପାରେ ନାହିଁ । ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ପ୍ରଣାଳୀ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସତ୍ତା ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ଅନୁଭୂତିର ପରିସର ମଧ୍ୟରେ ଏହା କେବଳ ବିଚାରଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଅଟେ । ଅନୁଭୂତି ଏକ ପ୍ରକ୍ରିୟା ମାତ୍ର, ଯେଉଁଥିରେ କି ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ଯାହା କରିବାକୁ ଉଦ୍ୟମ କରନ୍ତି ଓ ଏହି ଉଦ୍ୟମର ପରିଣତି, ଏହି ଉଭୟ ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ବନ୍ଧକୁ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି । ଏହି ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଗତିକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବାର ଉଦ୍ୟମ ବ୍ୟତୀତ ପ୍ରଣାଳୀ ଓ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟ ମଧ୍ୟରେ ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଛି । ପ୍ରଣାଳୀର ପରିବର୍ତ୍ତନ କଟାଗଲେ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟର ପରିବର୍ତ୍ତନ ସାଧିତ ହୁଏ ଓ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟର ପରିବର୍ତ୍ତନ କରାଗଲେ, ଏହାର ନିଶ୍ଚିତ ଫଳ ସ୍ୱରୂପ ପ୍ରଣାଳୀର ପୁନଃ ସମାଯୋଜନ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁଭୂତ ହୁଏ ।

ଧରନ୍ତୁ, କଣେ ଛାତ୍ର ଆମକୁ ଦିଆଯାଇଛନ୍ତି । ସେ ଛାତ୍ର ପରିବେଶ ସହିତ ଘାତ ପ୍ରତିଘାତ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ରତ, ଏହି ଘାତ ପ୍ରତିଘାତ କ୍ରିୟାକୁ ସଂଗଠିତକରି ବା ଆୟତ୍ତା-ଧୀନ କରି ଶିକ୍ଷା ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ବିନିଯୋଗ କରିବା ପାଇଁ ଦୁଇଟି ଉପାୟ ଅଛି । ପ୍ରଥମଟି ହେଉଛି, ସୁପ୍ରଜନନ-ବିଜ୍ଞାନ (Eugenics) କ୍ଷେତ୍ରରେ କାର୍ଯ୍ୟକରିବାକୁ ହେବ ଓ ତେଣୁ ପିଲମାନଙ୍କର ବଂଶାନୁକ୍ରମ ଅର୍ଥାତ ସେମାନେ ଯେଉଁ ଉପାଦାନରେ ଗଠିତ, ତାହାର ଉନ୍ନତି କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ପ୍ରଯତ୍ନ କରିବାକୁ ହେବ । ଦ୍ୱିତୀୟଟି ହେଉଛି, ପରିବେଶର ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବାକୁ ହେବ । ଯେହେତୁ ସୁପ୍ରଜନନ-ବିଜ୍ଞାନର ବୈଜ୍ଞାନିକ ଅନୁସନ୍ଧାନ ମାତ୍ର ଶୈଶବାବସ୍ଥାରେ ହିଁ ରହିଛି ଓ ପୁଣି ଯାହା କରି ତା'ର ବ୍ୟବହାର କରିବାପାଇଁ ମଧ୍ୟ ସାମାଜିକ ନିଷେଧ ରହିଛି, ତେଣୁ କେବଳ ଏହି ଦ୍ୱିତୀୟ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଉଦ୍ୟମ ଚଳାଇବାକୁ ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରଣାଳୀ ବ୍ୟାପୃତ ରହିବ । ଫଳତଃ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପ୍ରଣାଳୀଦ୍ୱାରା ପରିବେଶର ପରିବର୍ତ୍ତନ କରାଯିବ ଓ ସେଥିରେ ଆଶା ରହିବ ଯେ ଉଦ୍ଦୀପକର ରୂପାନ୍ତର ଫଳରେ ଛାତ୍ରର ବୌଦ୍ଧିକ ଓ ଆବେଗିକ ଅନୁକ୍ରିୟାର ରୂପାନ୍ତର ଘଟିବ ।

ଏହା ଭୁରନ୍ତ ଜାଣକୁ ଲାଗିପାରେ, ସତେ ଯେପରି ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ଯାନ୍ତ୍ରିକ ଦୃଷ୍ଟିରେ ବିଚାର କରାଯାଉଅଛି । କଥାଟା କିନ୍ତୁ ଏପରି ନୁହେଁ, ବରଂ ଅଧ୍ୟାପନା ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଯଥାର୍ଥ ସ୍ଥାନରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପକରିବାହିଁ ଏହାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ; ବସ୍ତୁତଃ ଶିଶୁକୁ ବାହାରୁ ଓ ଯାନ୍ତ୍ରିକ ଗତିରେ ନିର୍ଦ୍ଦେଶନା ଦେବାର ସମ୍ଭାବନାକୁ ଗୁରୁତର ଭାବରେ ସନ୍ଦେହ କରା ଯାଉଛି । (୩୦) ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପ୍ରଣାଳୀଦ୍ୱାରା ଛାତ୍ରକୁ ପୁନଃନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ କରିବାହିଁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଯଥାସମ୍ଭବ ସର୍ବାଧିକ କାର୍ଯ୍ୟ, କାରଣ ତାର ସାମ୍ପ୍ରତିକ ପ୍ରବୃତ୍ତି ଓ ଅଭ୍ୟାସଗୁଡ଼ିକ ନିଃସନ୍ଦେହରେ ତାକୁ କୌଣସି ନା କୌଣସି ଦିଗରେ ଉତ୍ତେଜିତ କରି ରଖିଛି ଓ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କର କୌଶଳକୁ କାମରେ ଲଗାଇବା ପୂର୍ବରୁ ଏହା ରହିଛି ଏବଂ ଏପରିକି ଏଠାରେ ମଧ୍ୟ

ଏହି ପୁନଃ ନିର୍ଦ୍ଦେଶନାର ବୌଦ୍ଧିକ ଓ ନୈତିକ ଫଳ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ସାବଧାନ ହୋଇ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଯଦି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର କାର୍ଯ୍ୟକଳାପକୁ ପୁନଃ ନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ କରିବାରେ ଶିକ୍ଷକ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ସହଯୋଗ ପାଇବାରେ ବିଫଳ ହୁଅନ୍ତି ଓ ନିଜ-ପ୍ରବର୍ତ୍ତିତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ସପକ୍ଷରେ ତାର ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିକୁ ଲଗାଇପାରନ୍ତି ନାହିଁ, ତେବେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ପ୍ରଶ୍ନ କରିବା ଯଥାର୍ଥ ହେବ ଯେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପ୍ରଣାଳୀର ଶିକ୍ଷାଗତ ଫଳ ଯଥାଯୋଗ୍ୟ ହୋଇଛି କି ନାହିଁ । ଅନୁନିୟା କିମ୍ବା ଜବରଦସ୍ତିଭାବେ ଆଦାୟ କରାଯାଇ ନପାରେ, ଏହା କେବଳ ସ୍ୱତଃସ୍ଫୂର୍ତ୍ତ ହୋଇପାରେ । ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ, ତେଣୁ, ପ୍ରଧାନ ବିପଦଟି ଏହା ନୁହେଁ ଯେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପ୍ରଣାଳୀଦ୍ୱାରା ଶିଶୁର ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତି ପରାଜିତ ହେବ । କିନ୍ତୁ ବିପଦ ହେଉଛି, ଉଦ୍ଦୀପକର ଯଥେଷ୍ଟ ସମୃଦ୍ଧ ପରିବେଶକୁ ଶିଶୁର ନିକଟରେ ପ୍ରକାଶ ନକରିବା, ଯେଉଁଥିରୁ ଶିଶୁର ନିଜ ଅନୁକ୍ରିୟାରେ ଯାହା ସର୍ବାଧିକ ଉଦାର ଓ ମହତ୍ ସୂଚିତ ହୋଇପାରିବ । (୩୧)

ଯଦି ତାହା ହୁଏ, ତେବେ ଏହି ସ୍ଥାନରେ ସମ୍ଭବତଃ ପରିବେଶର ପରିସର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ଆଲୋଚନା କରିବା ଯଥାର୍ଥ ହେବ; ଯେଉଁ ପରିବେଶ ମାଧ୍ୟମରେ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କର ସମସ୍ତ କୌଶଳ ବିନିଯୋଗ କରିବାରେ ଲାଗିପଡ଼ିଥାନ୍ତି । ଏଠାରେ ମୁଖ୍ୟ ସ୍ମରଣୀୟ ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ ଯେଉଁ ସବୁ ବିଷୟ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଚତୁଃପାର୍ଶ୍ୱରେ ରହିଥାଏ, ତାହା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ହେଉଛି ପରିବେଶ । ଅଧିକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ କହିବାକୁ ଗଲେ, ଯେଉଁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବିଷୟରେ ଶିଶୁ ଚିନ୍ତିତ ଥାଏ, ସେସବୁ ଦ୍ୱାରା ତାର ପରିବେଶ ଗଠିତ ହୋଇଥାଏ ଓ ଯେଉଁ ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ବିଷୟ ତାର ନିଜ ଆଗ୍ରହ ଏ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସହିତ ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ଭାବରେ ଜଡ଼ିତ ଥାଏ, ତାହାହିଁ ତାର ପରିବେଶ । ପରିବେଶର ଏ ପ୍ରକାର ସଂଜ୍ଞା କରିବାର ସୁବିଧା ହେଉଛି ଯେ ଇତିହାସ, ଭୂଗୋଳ ପରି ଯେଉଁ ସବୁ ବିଷୟ ସମୟ ଓ ସ୍ଥାନ ଦୃଷ୍ଟିର ପରବର୍ତ୍ତୀ ସେସବୁ ଏହାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହୋଇପାରେ । ସୁତରାଂ କୁହାଯାଇଛି, ଯେଉଁ ସବୁ ବିଷୟ ସହିତ ଶିଶୁ ବିଚରଣ କରେ (Vary) ତାହାହିଁ ତାର ସର୍ବାଧିକ ପ୍ରକୃତ ପରିବେଶ । ପରିବେଶର ଏପ୍ରକାର ବ୍ୟାପକ ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରାଗଲେ, ସେଥିରୁ ଶିକ୍ଷକ ସ୍ପଷ୍ଟ ଭାବରେ ଉପଲବ୍ଧି କରିବାର କଥା ଯେ ସେ ଯେଉଁସବୁ ଉପାଦାନ ବଳରେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ସାଧନ କରିପାରିବେ, ସେସବୁ ଉପାଦାନ କେତେ ବହୁବିଧ । କାଗଜ, କଲମ ଓ ବହି ଦ୍ୱାରା ଯେ ପରିବେଶ ଗଠିତ, ଏହା ପରିବେଶର ପ୍ରାଚୀନ ସଂଜ୍ଞା । ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ଏହାର ସମ୍ପ୍ରସାରଣ କରାଗଲା ଓ ଦୋକାନ, ବଜାର ତଥା ଗବେଷଣାଗାର ଏହାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହେଲା; କିନ୍ତୁ ଏପରି କରାଗଲେ ସୁଦ୍ଧା ଏହା ତଥାପି ଏକ କ୍ଷୁଦ୍ର ବୌଦ୍ଧିକ ପରିବେଶ ହୋଇ ରହିଲା । ଅନ୍ୟ

(୩୧) ଏହାର ପରବର୍ତ୍ତୀ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

କେତେକଙ୍କ ମତରେ ଏହାକୁ ସମ୍ପ୍ରସାରିତ କରାଯାଇଅଛି । ବିଦ୍ୟାଳୟ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ବସ୍ତୁ ବିଷୟକୁ ଏହାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିବା ପାଇଁ, ପରିବାର ଓ ଦେବାଳୟ, ରେଡ଼ିଓ ଓ ମୁଦ୍ରାଯନ୍ତ୍ର, ଶିଳ୍ପ ଓ ବିନୋଦନ ଆଦି କେତୋଟି ସାଧାରଣ ବିଷୟର ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇପାରେ ।

ପ୍ରାଧିକାରପୂର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରତିପାଦନର ପଦ୍ଧତି

(The method of authoritative exposition)

ଶୈକ୍ଷିକ ବାତାବରଣକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବା ପାଇଁ କେତେଗୁଡ଼ିଏ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ର-ସମ୍ମତ ବିନ୍ୟାସ ଓ ବିଧି ଅନୁସାରେ ଶିକ୍ଷକ ଆପଣାର ପାଠକୁ ସଂଗଠିତ କରିପାରନ୍ତି । (୩) ସମ୍ଭବତଃ ସବୁଠାରୁ ଅଧିକ ସୁପରିଚିତ ହେଉଛି, ଏକ ପ୍ରକାରର ପ୍ରାଧିକାରପୂର୍ଣ୍ଣ ଓ ଉଣା ଅଧିକେ ସ୍ୱମତପୋଷକ ପ୍ରତିପାଦକ ପଦ୍ଧତି । ଏହି ପ୍ରଣାଳୀରୁ ଜ୍ଞାନାର୍ଜନ-ବିଧି-ସମ୍ମତ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱର ସୂଚନା ମିଳେ ବା କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱକୁ ଆବାହନ କରାଯାଏ । ପୁଣି ଏପରିକି ଏହାର ଯୁକ୍ତିର "ପ୍ରତିରୂପ" ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଓ ସତ୍ୟର ଅନୁରୂପତା ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରାଯାଇପାରେ । ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବାରେ ଏହା ଏକ ନିର୍ବୈକ୍ତିକ ରୂପ ନେଇପାରେ କିମ୍ବା ମୌଖିକ ଶିକ୍ଷାରେ ଅଧିକ ବୈୟକ୍ତିକ ରୂପ ଧାରଣ କରିପାରେ । ଶେଷୋକ୍ତ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତରେ ଅର୍ଥାତ୍ ମୌଖିକ ଶିକ୍ଷାରେ ଶିକ୍ଷକ ବକ୍ତୃତା ଦେଇପାରନ୍ତି କିମ୍ବା ଆବୃତ୍ତି ମାଧ୍ୟମରେ ଖୁବ୍ ଘନିଷ୍ଠ ଭାବରେ ପରିଚାଳିତ ହୋଇ ନିଜର ବକ୍ତବ୍ୟ ପ୍ରତିପାଦନ କରିପାରନ୍ତି । ଉଭୟ ବିଷୟରେ ହରବର୍ଟଙ୍କ ପଞ୍ଚ-ସୋପାନ ପଦ୍ଧତି ଯେ ଶିକ୍ଷା-ସଂଗଠନର ଅତ୍ୟଧିକ ଫଳପ୍ରଦ, ଏହା ମୂଚିତ ହେବ । ପାଠ ପଢ଼ାଇବା ସମୟରେ ଶିକ୍ଷକ କ'ଣ ପଢ଼ାଇବାକୁ ଚାହାନ୍ତି, ଏହାକୁ ସ୍ପଷ୍ଟ ରୂପରେ ଜାଣିବା ଦରକାର । ଏଣୁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପ୍ରଥମ ସୋପାନ ହେଉଛି 'ପ୍ରସ୍ତୁତି' । ଅର୍ଥାତ୍ ଶିଶୁ ଯେଉଁ ସବୁ କଥା ପୂର୍ବରୁ ଜାଣିଛି, ସେହି ସୁପରିଚିତ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ସ୍ମରଣ କରିବାରେ ସାହାଯ୍ୟ କରି ଶିକ୍ଷକ ଶିଶୁ ମନକୁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରନ୍ତି; ଫଳରେ ପୁରାତନ ପରିଚିତ ବିଷୟ ନୂତନ ବିଷୟକୁ ଅଧିକ ବୋଧଗମ୍ୟ କରିଥାଏ । ପ୍ରସ୍ତୁତୀକରଣପରେ ଦ୍ୱିତୀୟ ସୋପାନ ହେଉଛି ପାଠର 'ଉପସ୍ଥାପନା' । ଏଥିରେ ଶିକ୍ଷକ ନୂତନ ସାମଗ୍ରୀକୁ ଉପସ୍ଥାପନ କରନ୍ତି । ଉକ୍ତ ନୂତନ ସାମଗ୍ରୀ ବାଳକର ବର୍ତ୍ତମାନ ଜ୍ଞାନ ପରିଧିର ବାହାରେ ରହିଛି । ବର୍ତ୍ତମାନ ଶିଶୁ ସମ୍ମୁଖରେ ନୂତନ ଓ ପୁରାତନ ପାଠ୍ୟ ସାମଗ୍ରୀ ରହିଛି । ଏହାପରେ ଶିକ୍ଷକ ପୁରାତନ ଓ ନୂତନ ସାମଗ୍ରୀ ମଧ୍ୟରେ ସାମ୍ୟ ଓ ବୈଷମ୍ୟ ପ୍ରଦର୍ଶନ କରିବା ପାଇଁ 'ତୁଳନା'ର ଆଶ୍ରୟ ନିଅନ୍ତି । ଏହାକୁ ତୃତୀୟ ସୋପାନ କୁହାଯାଏ । ପାର୍ଥକ୍ୟକୁ ଅନୁରୂପତା ସହିତ ଆତ୍ମୀକରଣ କରିବା ପରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପରବର୍ତ୍ତୀ ସୋପାନ ହେଉଛି 'ସାମାନ୍ୟୀକରଣ' । ଏଥିରେ ନୂତନ ସାମଗ୍ରୀର

ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟିପାତ କରାଯାଏ ଓ ସେଥିରୁ କାମ କରିବା ପାଇଁ ସାଧାରଣ ନିୟମର ସୂଚନା ଦିଆଯାଏ । ଶିକ୍ଷାଦାନର ଅନ୍ତିମ ସୋପାନ ହେଉଛି 'ଦକ୍ଷକାର୍ଯ୍ୟ' ବା 'ପରୀକ୍ଷଣ' । ଏଥିରେ ନୂତନ ଉପାଦାନର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଉଦାହରଣରେ ଶିଶୁ ନିଜେ ଏହି ନିୟମର ପ୍ରୟୋଗ କରିପାରୁଛି କି ନାହିଁ, ତାହା ଦେଖେ । (୩୩)

ଯେଉଁଠି ଜଣେ ବ୍ୟକ୍ତିର ଉତ୍ତମରୂପେ ପ୍ରାମାଣିକ ଜ୍ଞାନ ଥାଏ, ଯାହାକି ଅନ୍ୟ ବ୍ୟକ୍ତିର ଅଭାବ—ଏହି ଦୁଇ ବ୍ୟକ୍ତି ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ହୋଇପାରନ୍ତି, ଓକିଲ ଓ ନିର୍ଣ୍ଣାୟକ ସଭାର ସଭ୍ୟ (Jury) ହୋଇପାରନ୍ତି ବା ଅଧ୍ୟକ୍ଷ ଓ ନିର୍ଦ୍ଦେଶକ ମଣ୍ଡଳର ଯଥାକ୍ରମେ ସଭ୍ୟ ଓ ସଭାପତି ହୋଇପାରନ୍ତି । ସେପରି ସ୍ଥଳରେ ପ୍ରତିପାଦନ କିମ୍ବା ଅଧ୍ୟାପନା ପାଇଁ ହର୍ବାର୍ଟ ପଦ୍ଧତିହିଁ ସର୍ବୋତ୍ତମ । ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ଏହି ପଦ୍ଧତି ପରି ସୁଫଳପ୍ରଦ ହୁଏ ନାହିଁ । ଯଦି ଶିକ୍ଷକ କ'ଣ ପଢ଼ାଇବାକୁ ଚାହାଁନ୍ତି, ସେ ତାହା ସ୍ପଷ୍ଟଭାବରେ ଜାଣି ଥାନ୍ତି; ତେବେ ତାହାଠାରୁ ଅଧିକ ଅନ୍ୟ କୌଣସି ପ୍ରଶଂସନୀୟ ପଦ୍ଧତି କ୍ୱଚିତ୍ ଅଭିକଳ୍ପିତ ହୋଇପାରେ । ଏହା ଦ୍ୱାରା ପାଠର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପ୍ରତି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଙ୍କୁ ତାର୍କିକ ରୀତିରେ କ୍ରମଶଃ ନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ କରିବା ପାଇଁ ଫଳପ୍ରଦ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କ୍ଷମତା ଶିକ୍ଷକ ପ୍ରାପ୍ତ ହୁଅନ୍ତି । ବସ୍ତୁତଃ ଏହାହିଁ ତଥାକଥିତ ଅଧ୍ୟାପନ ମେସିନର (ଟିଚିଂ ମେସିନ୍) ମୂଳ ପ୍ରଣାଳୀ ଅଟେ । ଯାହା ସତ୍ୟ ଓ ଅଭ୍ରାନ୍ତ ବୋଲି ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସ୍ପଷ୍ଟ ଧାରଣା ହୋଇଛି, ସେପରି କିଛି ସାମଗ୍ରୀ ସଞ୍ଚାର ପାଇଁ ସଗର୍ବ କରି ସୁଦୃଢ଼ ଭୂମିକା ଗ୍ରହଣ କରିବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସର୍ବପ୍ରଥମ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ । ଏ ପ୍ରକାର ଉଚକୋଟୀର ଭୂମିକା ଗ୍ରହଣକରି ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ମୂଲ୍ୟ ଓ ସତ୍ୟ ବିଷୟରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କୁ ପ୍ରବର୍ତ୍ତାଇବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଆବଶ୍ୟକ ହେଉଛି । ଆଦାନପ୍ରଦାନ କଳାରେ କେବଳ ଯେ ନୈୟାୟିକର କୌଶଳ ପ୍ରୟୋଗ କରାଯାଏ ତାହାନୁହେଁ, ଅଳଙ୍କାରିକର ସ୍ୱରୂପର ପ୍ରୟୋଗ ମଧ୍ୟ କରାଯାଏ ।

ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଓ ଶିକ୍ଷକ ମଧ୍ୟରେ ସହାନୁଭୂତିପୂର୍ଣ୍ଣ ଅବବୋଧ ରହିବାର ଫଳ ସ୍ୱରୂପ ଏପରି ହୋଇପାରେ ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣତଃ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଆଜ୍ଞା ପାଳନ କରେ ଓ ଅଧିକାରପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଧ୍ୟାପନ ଦ୍ୱାରା ମାନବଜାତିର ଅନୁଭବକୁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ସେବାରେ ପ୍ରୟୋଗ କରାଯାଏ ଓ ଏଥିପାଇଁ କୌଣସି ପରୀକ୍ଷଣରେ ଆବଶ୍ୟକତା ନଥାଏ । ଶିକ୍ଷକ ଆବୃତ୍ତି କରନ୍ତି ଓ ଛାତ୍ର ପୁନରାବୃତ୍ତି କରିଥାନ୍ତି । ଅବବୋଧ କ୍ଷମୀୟ ଆବିଷ୍କାର ଅପେକ୍ଷା ଅଧୀତ ପାଠର ଅବବୋଧକ୍ଷମୀୟ (ନିଗମନୀୟ) ସମାଜରୂପେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଅନୁଭବର

(୩୩) ହର୍ବାର୍ଟ ପଦ୍ଧତିର ସବିଶେଷ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ John S. Brubacher, A History of the Problems of Education (McGraw-Hill Book Company, New York, 1966), PP. 212 214 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଉପଯୋଗ କରାଯାଏ । ଛାତ୍ର-ଅନୁଭବର ଅବବୋଧ କାର୍ଯ୍ୟକୁ ଛାଡ଼ି ଦିଆଯିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଆଉ ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷଣ ପରିବେଶର ବ୍ୟବସ୍ଥା ଉପରେ ଅତ୍ୟଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରିବା ଉଚିତ ହେବ ନାହିଁ । ମାତ୍ର ସ୍ୱଳ୍ପମାତ୍ରାର ସାମାଜିକ ଐତିହ୍ୟ ଅଛି, ଯାହାକି ସମ୍ଭବତଃ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ପ୍ରଥମରେ ମନନ୍ୟମନ ଅବସ୍ଥାର କରିପାରିବ ଓ ଶିକ୍ଷାଦାନର ପରୀକ୍ଷା-ମୂଳକ ପ୍ରଣାଳୀ ମାଧ୍ୟମରେ, ସେ ଯାହା କିଛି ଏହା ସହିତ ମିଶାଇ ପାରିବ, ତାହାର ମଧ୍ୟ କେବଳ ଏକ ବାହ୍ୟ ସୁଯୋଗ ରହିଛି । ଏଠାରେ ଯେଉଁ ପଦ୍ଧତିର ସୁପାରିସ କରାଯାଉଛି, ତାହା ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ ପ୍ରାଧିକାରପୂର୍ଣ୍ଣ ପଦ୍ଧତି ଅଟେ । କିନ୍ତୁ ପ୍ରାଧିକାର ଯଦି ସୂକ୍ଷ୍ମ ଓ ବିସ୍ତୃତ ସଙ୍ଗତ ହୁଏ, ତେବେ ଅନେକ ଲୋକ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଏହା ସର୍ବପ୍ରଥମେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ମନୋଯୋଗ ଆକର୍ଷଣ କରିବା ଉଚିତ ।

ଗୋଟିଏ ଅସରଳ ଟିଚିଙ୍ଗ୍ ମେସିନ୍‌ର ଏପରି ପରିକଳ୍ପନା କରାଯାଇ ପାରେ ଯେ ଏହା ଏହି ଢଙ୍ଗରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବ । ଶିକ୍ଷାଦାନର ଏହି ଯାନ୍ତ୍ରିକୀକରଣ ଅନେକଙ୍କୁ ଭୟଭୀତ କରିଦେଇଅଛି । ଯେଉଁମାନେ ଟିଚିଙ୍ଗ୍ ମେସିନର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସ୍ଥିର କରନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ହାତରେ ବିଶେଷକରି ଯଦି ଜବନ୍ତ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପରିବର୍ତ୍ତେ ଯନ୍ତ୍ରର ବ୍ୟବହାରକୁ ଅନୁମ ପରିକଳ୍ପନା ବୋଲି ଧରାଯାଏ, ତେବେ ଏହା ଫଳରେ ଯେଉଁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ସେମାନଙ୍କ ହାତକୁ ଆସିଯାଏ, ତାହାକୁ ସେମାନେ ଭୟ କରନ୍ତି । ଯଦି ତାହାହିଁ ଘଟିବାକୁ ପଡ଼େ, ତେବେ ଆଗ୍ରହୀ ଜନସାଧାରଣ ଏହାକୁ ବିପଦ ବୋଲି ଧରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ସ୍କିନର୍‌ଙ୍କ ପରି ଯେ କୌଣସି ଲୋକ ଏହି ନୂତନ ଯନ୍ତ୍ର ବା ଶିକ୍ଷାଗତ କାରିଗରୀ କୌଶଳ (ଏଜୁକେସନାଲ ଟେକ୍ନୋଲଜି) କଥା ବୁଝନ୍ତି, ସେ ଏ ପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନର ପ୍ରସ୍ତାବ କରନ୍ତି ନାହିଁ (୩୪) । ଟିଚିଙ୍ଗ୍ ମେସିନର ଉତ୍ପାଦନ କଡ଼ାକଡ଼ି ଭାବରେ ଯାହା ସେଥିରେ ଯୋଗାଇ ଦିଆଯାଏ, ତାହାର ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ, ଯାହା ଅଧ୍ୟାପନା ପାଇଁ ବ୍ୟବସ୍ଥା କରାଯାଉଛି ଏହା କେବଳ ତାହା ଶିକ୍ଷା ଦେଇ ପାରିବ । ସୁତରାଂ ଯାହା ଜ୍ଞାତ, ତାହାହିଁ ଏହା ଶିକ୍ଷା ଦେବ, କିନ୍ତୁ ଯେଉଁଠାରେ ପ୍ରକୃତ ନୂତନତାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ପଡ଼େ, ସେଠାରେ ଏହା ଶିକ୍ଷାଦାନ ସାଧନ କ୍ୱଚିତ୍ ହୋଇ ପାରିବ । ଦୃଶ୍ୟଶ୍ରାବ୍ୟ ଉପାଦାନଗୁଡ଼ିକ ପରି ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଉପାଦାନ ମଧ୍ୟରେ ଏହାକୁ ମାତ୍ର ଏକ ଶିକ୍ଷା ସହାୟକ ଉପାଦାନ ଭାବରେ ଉପଯୋଗ କରାଯିବାରୁ ଏହା ଖୁବ୍ ଫଳପ୍ରଦ ହୋଇପାରେ । କିନ୍ତୁ ଏକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର କୌଶଳ ଭାବରେ ଏହାର ଉପସ୍ଥାପନା କରାଗଲେ ଏହା ପୂର୍ବାପର ବିଫଳ ହେବ । (୩୫)

ପୂର୍ବାଲୋଚିତ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଅନ୍ୟ ସ୍ୱରୂପ ସହିତ ଏହି ପଦ୍ଧତି ସଂଗତ ଭାବରେ ମେଳ ଖାଏ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପ୍ରାଧିକାର ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ଓ ସାମାଜିକ ଐତିହ୍ୟର ପ୍ରାଧିକାର ଦ୍ୱାରା ଅନୁମୋଦିତ ହେବା ଦ୍ୱାରା ଗୋଟିଏ ପ୍ରଣାଳୀରୁ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ

(୩୪) ତଥାପି B. F. Skinner, Walden" (The Macmillan Company, New York, 1948) ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଶିକ୍ଷା-ଲକ୍ଷ୍ୟର ସୂଚନା ମିଳିପାରେ । ଏହା ସମ୍ଭବତଃ ଏକ ପ୍ରକାରର ଆଗରୁସ୍ଥିର ପ୍ରସ୍ତୁତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ରୂପ ଧାରଣ କରେ ଓ ତେଣୁ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଠାରୁ ପୃଥକ୍ ହୋଇ ରହେ । କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ବରଂ ପ୍ରାଧିକାର ନିଜର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ରୂପରେ ରହେ, ଯେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷଣ ସାମଗ୍ରୀକୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଓ ଅବିଚଳିତ ସତ୍ୟର ଅଂଶ ରୂପେ ବିବେଚନା କରାଯାଏ ଓ ଏହାର ମୂଲ୍ୟକୁ ଆତ୍ୟନ୍ତିକ ଓ ଅକ୍ରମ ବୋଲି ବିଚାର କରାଯାଏ । ବାସ୍ତବତାର ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଓ ଶାଶ୍ୱତ ଲକ୍ଷଣ ପରି ତାତ୍ତ୍ୱିକ ବିଚାର ଏପ୍ରକାର ଅଧିସ୍ଥ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକୁ ସମର୍ଥନ ଯୋଗାଇ ଥାଏ ।

ଏହି ପଦ୍ଧତିର ଯଥାର୍ଥ୍ୟ ମଧ୍ୟ ଅଧିକ ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ଓ ସାମାଜିକ ରୂପରେ ରଚନା କରାଯାଇପାରେ । ମନ ଯେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ନିଷ୍କ୍ରିୟ, ଏପ୍ରକାର ଦର୍ଶନ ଉପରେ ଯଦି କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି ନିର୍ଭର କରନ୍ତି କିମ୍ବା ଯେଉଁ ମନ ମୁଖ୍ୟତଃ କାର୍ଯ୍ୟକାରିତା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପ୍ରଧାନତଃ ସଜ୍ଞାନଆତ୍ମତାକୁ ସକ୍ରିୟବୋଲି ବିବେଚନା କରନ୍ତି ତେବେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ମନକୁ ବାହାରରୁ ଗଠନକରିବାର ଆବଶ୍ୟକତାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ପଡ଼େ । ସେ ଗ୍ରୁପମାନଙ୍କୁ ଉପଦେଶ ଦିଅନ୍ତି, ଅର୍ଥାତ୍ ସେ ପ୍ରାୟ ଶାବ୍ଦିକ ରୂପରେ ସେହି ବାଳକ ମଧ୍ୟରେ ସଂରଚନା ଗଠନ କରନ୍ତି । ସ୍ୱଭାବତଃ ଏହି ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷଣ ପଦ୍ଧତିରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ପ୍ରାଧିକାର ଉପରେ ଅତ୍ୟଧିକ ନିର୍ଭର କରିବାକୁ ପଡ଼ିଥାଏ ।

ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଯଦି କେହି ବ୍ୟକ୍ତି ସାମାଜିକ ଉପାଗମକୁ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି, ତେବେ ତାଙ୍କର ଅନେକ କିଛି ପୂର୍ବଗୃହୀତ ହୋଇଥିବାର ଜଣାଯାଏ, ଯାହାକି ପ୍ରାଧିକାର ପଦ୍ଧତିକୁ ଉତ୍ତମରୂପେ ସମର୍ଥନ କରେ । ଏକ ଉପାୟର ବିଷୟ ଉଲ୍ଲେଖ କରିବାର କଥା । ତାହା ହେଉଛି, ସାମାଜିକ ସୂଚନା ମାଧ୍ୟମରେ ସାମାଜିକ ପ୍ରକ୍ରିୟା କାର୍ଯ୍ୟ କରେ । ଏହି ଉପାୟରେ ଶିକ୍ଷା କରାଗଲେ ନିଗମନ-ତର୍କ ଅପେକ୍ଷା ବିଚାର ବୃଦ୍ଧି ପ୍ରୟୋଗର ଅଭ୍ୟାସ ଦ୍ୱାରା ଲୋକାଚାର ଅର୍ଜ୍ଜନ କରାଯାଏ । ଦୃଢ଼ତର ଲୋକାଚାର ପାଇଁ ପ୍ରାଧିକାର ଅସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇପାରେ, ପରନ୍ତୁ ତାହା ମଧ୍ୟ ସଦୈବ ସର୍ବବ୍ୟାପୀ ହୁଏ । ପ୍ରକୃତରେ ଗଢ଼ମାନ୍ଦା ଓ କାର୍ଯ୍ୟ-କୁଶଳତା ବିଷୟରେ ଖୁବ୍ କମ୍ ଆଶଙ୍କା ହୋଇପାରେ, ଯଦ୍ୱାରା ଲୋକମାନେ ଏହି ପଦ୍ଧତି-ମାଧ୍ୟମରେ ସମଞ୍ଜନ୍ୟ କରିବାକୁ ଶିକ୍ଷା କରନ୍ତି । ଅଧିକ ମଧ୍ୟ ଏହି ପଦ୍ଧତିର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ପାଇଁ ସାମାଜିକ ସମର୍ଥନ ପ୍ରାଧିକାରପୂର୍ଣ୍ଣ ରାଜନୈତିକ ଦର୍ଶନରୁ ମିଳେ, ଯାହାର ଉଦାହରଣ ହେଉଛି, ଫାସିଜମ୍ ଓ ସାମ୍ୟବାଦ । ଏହି ଉଭୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ମତାନ୍ତ-ପ୍ରବେଶନକୁ (Indoctrination) ପ୍ରଶ୍ରୟ ଦିଆଯାଏ । କିନ୍ତୁ ଏହା ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ପ୍ରାଧିକାରପୂର୍ଣ୍ଣ ।

(ଅନୁସନ୍ଧାନର ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ପଦ୍ଧତି)

(The Problem Method of Inquiry)

ଯେଉଁଠାରେ ଶିକ୍ଷାକରିବାର ପରିସ୍ଥିତି ଅଧିକ ଅନିଶ୍ଚିତ ହୁଏ ଓ ଯେଉଁଠାରେ ଆକସ୍ମିକତା ଅଧିକ ମାତ୍ରାରେ ପ୍ରବେଶ କରେ, ସେଠାରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପୃଥକ୍ ଅନ୍ୟ ଏକ

ପଦ୍ଧତି ଓ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପୃଥକ ଅନ୍ୟ ଏକ ଅଧସ୍ଥ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଏଠାରେ ପାଠ୍ୟ ସାମଗ୍ରୀଗୁଡ଼ିକର ସଂରଚନାତ୍ମକ ସ୍ୱରୂପ, ସମସ୍ୟାର ବିଭିନ୍ନ ରୂପ ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ଗୋଟିକୁ ଅନୁସରଣ କରେ । କେତେକ ଲେଖକଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏଠାରେ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ଜଟିଳତା କେବଳ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ପାଇଁ ସମସ୍ୟା-ବହୁଳ ହୋଇ ରହେ ଓ ଶିକ୍ଷକ ଏହି ସବୁ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନର ଉତ୍ତର ପୂର୍ବରୁ ଜାଣିଥାନ୍ତି । ଏ ପ୍ରକାର ପରିକଳ୍ପିତ ହୋଇଥିବାରୁ ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ପଦ୍ଧତି ସହଜରେ ପ୍ରାଧିକାରପୂର୍ଣ୍ଣ ଉପଯୋଗରେ ଆସିଯାଏ ଓ ଏଥିପାଇଁ କୌଣସି ସୈଦ୍ଧାନ୍ତିକ ପ୍ରତିପାଦନର ଆବଶ୍ୟକତା ପଡ଼େ ନାହିଁ । ଅନ୍ୟ ଲେଖକମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଏହି ପଦ୍ଧତିକୁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପାଇଁ ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ବୋଲି ବିଚାର କରାଯାଇଥାଏ । ଏଠାରେ ଶିକ୍ଷଣିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ କେବଳ ମାତ୍ର ଅନିଶ୍ଚିତତା କୌଣସି କୃତ୍ରିମ ରୂପରେ ଅନ୍ତଃ-କ୍ଷେପିତ ହୁଏ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଠିକ ବିଶ୍ୱ ପ୍ରକୃତିରୁ ଏହା ସ୍ୱୟଂ ଉଦ୍‌ଭୂତ ହୁଏ । ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକ କେବଳ ବିଦ୍ୟାଳୟର ସମସ୍ୟା ନୁହେଁ, ପରନ୍ତୁ ଏସବୁ ସ୍ୱୟଂ ଜୀବନର ପ୍ରହେଳିକା ରୂପରେ ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ଅଭିଭୂତ କରେ । ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟର ଅଧ୍ୟୟନ ପରିବର୍ତ୍ତେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ନିଜ ଜୀବନର ପରିସ୍ଥିତି ଓ ସମସ୍ୟା ବିଷୟରେ ଚିନ୍ତା କରେ । (୩୬)

ଡିଉଇ ହିଁ ଅଧ୍ୟାପନାର ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ପଦ୍ଧତିର ସଂରଚନାକୁ ଶାସ୍ତ୍ରୀୟ ରୂପ ଦେଇଅଛନ୍ତି । ଡିଉଇଙ୍କ ମତରେ ଗଣିତ, ଇତିହାସ ଆଦି କେତେକ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟରୁ ସମସ୍ୟାର ଆରମ୍ଭ ହୁଏ ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ଏହା କେତେକ ଜୀବନାନୁଭୂତିରୁ ଆରମ୍ଭ ହୁଏ । କ୍ରୀଡ଼ା କିମ୍ବା କର୍ମର ସାମଗ୍ରୀଗୁଡ଼ିକର ଉପଯୋଗ କରିବା ଫଳରେ ସମସ୍ୟା ଓ ପ୍ରହେଳିକା ଉପସ୍ଥିତ ହୁଏ ଓ ଏହା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଚିନ୍ତାକୁ ଉଦ୍ଦୀପ୍ତ କରେ । ସମସ୍ୟାମାନ କେବଳ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ବା ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକର ହେବା ଅପେକ୍ଷା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ହେବା ଅଧିକ ଶ୍ରେୟସ୍କର । ପରବର୍ତ୍ତୀ ପଦକ୍ଷେପ ହେଉଛି, ଜଟିଳତାକୁ ଅସ୍ପ କରିବା ଓ ଏହାର ସଙ୍କ ନିରୂପଣ କରିବା, ଯେଉଁ ଜଟିଳତା କ୍ରୀଡ଼ା ବା କର୍ମରେ ଆଗରେ ଯିବାରେ ପଥ ରୁଦ୍ଧ କରେ ବା ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀକୁ ଅଭିଭୂତ କରେ । ତୃତୀୟ ଅବସ୍ଥାରେ ଆଧାର ସାମଗ୍ରୀର ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିଥାଏ । ଏହା ଦ୍ୱାରା ସମସ୍ୟା-ସମାଧାନର ସମ୍ଭାବ୍ୟ ପନ୍ଥା ସୂଚିତ ହୋଇପାରେ । ଏହି ପଦକ୍ଷେପରୁ ପୂରା ଲାଭ ଉଠାଇବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କର ସମସ୍ୟା ସମାଧାନରେ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ପୂର୍ବପ୍ରସ୍ତୁତ ସମାଧାନ ଉପରେ ନିର୍ଭର ରହିବ ପାଇଁ ଛାଡ଼ିଦେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ, କାରଣ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ଅନୁରୂପ ସାଧନ ବା ଉପାୟର ଅଭ୍ୟନୁକୂଳନ କରିବା ପାଇଁ କେବଳ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଭାବରେ ପରିଶ୍ରମ କରିବା ଫଳରେ ପିଲାମାନେ କଠିନ ଚିନ୍ତନର ଶୃଙ୍ଖଳା ଶିକ୍ଷାକରି ପାରିବେ । ତତ୍ପରେ ଚତୁର୍ଥ ସୋପାନ ଉପସ୍ଥିତ ହୁଏ ଓ ସେଥିରେ ସେ ତାଙ୍କ ସମସ୍ୟା ପାଇଁ ନିଜେ ପ୍ରାକ୍-କଳ୍ପିତ ସମାଧାନର ଅନୁମ ରୂପ ରଚନ କରେ । ଏହାପରେ ଆସେ ପଞ୍ଚମ ସୋପାନ, ଯେଉଁଥିରେ ସେ ଏହାକୁ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ପରୀକ୍ଷାକରି

ଦେଖେ । ଏହି ସର୍ବଶେଷ ସୋପାନରେ ସେ ଭୌତିକ ପରିସ୍ଥିତିର ପରିଣତିକୁ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରେ । ପରିଣାମ କ'ଣ ହେବ ଓ ସେସବୁ ପରିଣାମ ତାଙ୍କର ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ଉପକଳ୍ପନାକୁ (Hypothesis) ସମର୍ଥନ କରିବ କି ନାହିଁ, ଏହା ଦେଖିବା ପାଇଁ ଏହା କରାଯାଇଥାଏ । (୩୬) ପ୍ରଥମ ପରିଣାମର ପାଶ୍ଚାତ୍-ପ୍ରବାହ (Feed-back) ରୁ ସୂଚିତ ହୋଇପାରେ—ଉପକଳ୍ପନାର ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିବା ପାଇଁ ଆବଶ୍ୟକତା ଅଛି କି ନାହିଁ, ଏପରିକି ଏହାକୁ ପୁନଃପୁନଃ ପରୀକ୍ଷା କରିବା ପୂର୍ବରୁ ସେ ତାହା ଦେଖିନିଏ । ପରୀକ୍ଷା ପୂର୍ବରୁ ଏହି ପାଶ୍ଚାତ୍-ପ୍ରବାହ ଓ ଅନ୍ତିମ ପରିଣତିହିଁ ହେଉଛି, ସେ ଯାହା ଶିକ୍ଷା କରିବ । ସୁତରାଂ ପାଠର ମୁଖ୍ୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଏହାର ଫଳ ହେଉଛି ଶିକ୍ଷା ।

ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ପଦ୍ଧତିର ବହୁବିଧ ଦିଗ ରହିଛି, ଯାହା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପର୍ଯ୍ୟାଲୋଚନା କରିବା ନିତାନ୍ତ ଆବଶ୍ୟକ । ପ୍ରଥମରେ ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାର କଥା ଯେ ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ବିଧି ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଜ୍ଞାନ-ମୀମାଂସା ଉପରେ ଆଧାରିତ । ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଉଭୟଙ୍କର ମିଳିତ ପ୍ରଚେଷ୍ଟାରେ ସମସ୍ୟାର ଅନୁସନ୍ଧାନ କରାଯାଏ । ଉଭୟେ ପରୀକ୍ଷାତ୍ମକ ରୂପରେ ଏହାର ସମାଧାନ ପାଇଁ ପ୍ରୟାସ କରନ୍ତି—ଏପରିକି ଏଥିରେ ଧାର୍ମିକ ଓ ନୈତିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହୋଇଥାଉ ପଛକେ ଉଭୟେ ମିଳି ସମାଧାନ ପାଇଁ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ପଦ୍ଧତି ଅବଲମ୍ବନ କରନ୍ତି । ପ୍ରୟୋଗଶାଳାରେ ଯେପରି ଶିକ୍ଷା ଯେପରି କରାଯାଏ, ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ସେହିପରି ହେବ । ଏକ ବିସ୍ତୃତ ଭିତ୍ତିରେ ଉଭୟରେ ଲାଗୁ ହେବ । ଏଥିପାଇଁ ଯେକୌଣସି ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଏହି ପଦ୍ଧତିର ଉପଯୋଗ କରାଯିବ ଓ ସେଥିରେ ସ୍ୱଭାବତଃ ଆଧାର ସାମଗ୍ରୀର ସଂଗ୍ରହ ପାଇଁ ପୁସ୍ତକାଗାରର ଆବଶ୍ୟକତା ରହିବ, ବିଶେଷ କରି ପ୍ରୟୋଗଶାଳା, କ୍ଷେତ୍ରଭ୍ରମଣ ଓ ଦୋକାନ ବଜାର ଆଦି ଆବଶ୍ୟକ ପଡ଼ିବ । ତଦ୍ୱାରା ଏହି ସବୁ ପରିସ୍ଥିତିର ପରୀକ୍ଷା କରା ଯାଇପାରିବ ।

ଏହି ଆଲୋଚନାରେ ଅଧିକ ଅଗ୍ରସର ହେଲେ ଏହି ପଦ୍ଧତିରେ ବୁଦ୍ଧିର ଭୂମିକା କ'ଣ, ଏହା ଦେଖାଇ ଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ । (୩୮) ଏଠାରେ ଏକ ଦୃଢ଼ ବିଶ୍ୱାସ ରହିଛି ଯେ କେବଳ ସନ୍ଦେହାତ୍ମକ ଓ ଅନିଶ୍ଚିତ ଅନୁଭୂତି ଦ୍ୱାରା ଛାତ୍ରର ଚିନ୍ତନ ଜାଗ୍ରତ ହୋଇପାରେ । ଯେପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଅନୁଭୂତିର ଧାରା ଅବାଧରେ ପ୍ରବାହିତ ହେଉଥାଏ, ସେପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଚିନ୍ତା ସ୍ଥାନରେ ଅଭ୍ୟାସ ଆସୀନ ହେବ, ତେଣୁ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକ, ଛାତ୍ରର ଆତ୍ମସନ୍ତୋଷରେ ବାଧା ସୃଷ୍ଟିକରି ଛାତ୍ର ମଧ୍ୟରେ ଚିନ୍ତନଶକ୍ତିକୁ ଉଦ୍‌ବୋଧିତ କରିବାରେ ବେଶ୍ ସଫଳ ହୋଇପାରିବେ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର କାରନ୍ତର ଆତ୍ମସନ୍ତୋଷର ସମ୍ଭାବନା ଯେ ସନ୍ଦେହାତ୍ମକ ଓ ସମସ୍ୟାତ୍ମକ, ଏହା ପ୍ରତିପାଦନ କରିବାହିଁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପଦ୍ଧତି ହେବ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ସେ ଏହି ବିଷୟ ଦେଖାଇ ଦେବା ପାଇଁ ପ୍ରଯନ୍ତ କରିବେ ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ବର୍ତ୍ତମାନ ଆଗ୍ରହ, ତାହାର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଆଗ୍ରହ ସହିତ ମେଳ ଖାଏ ନାହିଁ । ଏହି ଦୁଇଟି ମଧ୍ୟରେ ଅସଂଗତି ରହିଥିବା

ଯୋଗୁଁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଚିନ୍ତା କରିବାରେ ଉଦ୍‌ବେଳିତ ହେବେ । ଏଣୁ ପ୍ରଥମରୁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ପାଠ୍ୟ-ବିଷୟକୁ ବୁଝିବାରେ ଚିନ୍ତନର ଉପଯୋଗ କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ସମସ୍ୟା ମୂଳକ ପଦ୍ଧତିରେ ଚିନ୍ତନକୁ ସାଧନ ରୂପେ ବ୍ୟବହାର କରାଯାଇଥାଏ । ଅନୁଭୂତିରେ ଯାହା ବାଧା ସୃଷ୍ଟିକରେ, ତାହାକୁ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିବା ପାଇଁ ଏହା ବ୍ୟବହୃତ ହୁଏ ।

ସମସ୍ୟାର ନିର୍ବାଚନ କାଳରେ କଠିନତାର ମାତ୍ରା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ସାବଧାନତା ଅବଲମ୍ବନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଯଦି ଆକସ୍ମିକତା ଓ ସୁପରିଚିତତାର ମିଶ୍ରଣରେ ବାସ୍ତବତା ଗଠିତ ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷକ ସମସ୍ୟାର ବ୍ୟବସ୍ଥା ଏପରି ଭାବରେ କରିବେ ଯେ ଏହାର ମିଶ୍ରଣ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଯେପରି ଅଧିକ ସରଳ ନ ହୁଏ, କିମ୍ବା ଅଧିକ କଠିନ ନ ହୁଏ । ଯଦି ଏହା ଅତ୍ୟଧିକ ମାତ୍ରାରେ ଅନିଶ୍ଚିତ ଓ ପରିଜ୍ୟକାଙ୍କ୍ଷ ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଏଥିରେ ଅସଫଳ ତଥା ନିରୁତ୍ସାହିତ ହେବାରେ ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି । ପୁନଶ୍ଚ ଯଦି ଏହା ସୁପରିଚିତ ଓ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଅଭ୍ୟାସଜନିତ ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ଏଥିରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ସମସ୍ତ ଶକ୍ତି ପୂରାପୂରି କାମରେ ଲାଗିବ ନାହିଁ ଓ ସେ ନିର୍ବୋଧ ହୋଇଯିବ କିମ୍ବା ବୃଥା ପୁନରାବୃତ୍ତି କରିବା ହେତୁ ଆଗ୍ରହ ହରାଇ ବସିବ ।

ଆଉ ଏକ ପ୍ରକାରର ସାବଧାନତା ସେହି ସବୁ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତରେ ଅବଲମ୍ବନ କରାଯାଏ, ଯେଉଁଥିରେ ଗ୍ରୁପ ସମ୍ମୁଖରେ ଉପଦେଷ୍ଟା ନିଜେ ସମସ୍ୟାମାନ ଉପସ୍ଥାପନ କରନ୍ତି ଓ ତତ୍ପରେ ସ୍ୱୟଂ ଏହାର ସମାଧାନ କରିବା ପାଇଁ ତାଙ୍କ ଉପଦେଶ ଦିଅନ୍ତି । ଅନୁଗମନଶୀଳତା ଓ ଆତ୍ମନିର୍ଭରତାର ବିକାଶ ପାଇଁ ଏହା ସମୁଚିତ ହୋଇପାରେ । କିନ୍ତୁ ଏହା କେବଳ ଯଥାର୍ଥ ଯେ ସେ ସମୟରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ପାଇଁ ଏପରି ପ୍ରକାରର ବାତାବରଣ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବା ଉଚିତ ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ତାହାର ଚିନ୍ତନଶୀଳତର ଉପକ୍ରମଣ ଓ ନିର୍ଦ୍ଦେଶନା କରିପାରିବ ସ୍ୱାଧୀନ ଚିନ୍ତନ ଶିକ୍ଷାର ଏକ ପ୍ରଶଂସନୀୟ ପରିଣାମ ଅଟେ । କିନ୍ତୁ ଏହା ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ଅଧିକତର ବ୍ୟର୍ଥ ହେବାର ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି, ଯଦି ଏହା ସାମାଜିକ ଐତିହ୍ୟ କିମ୍ବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ନିର୍ଦ୍ଦେଶଦ୍ୱାରା ଅସଚେତ ବା ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଭାବରେ କରାଯାଏ ।[୩୯] ଏହି ପ୍ରକାରର ପରିବେଶ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରାହେଲେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ଦାୟିତ୍ୱର ସମାପ୍ତି ଘଟିଲା ବୋଲି ବୁଝିବାକୁ ହେବ । କୌଣସି ବିଶିଷ୍ଟ ପରିଣାମ ପାଇଁ ତାଙ୍କର ଦାୟିତ୍ୱ ରହିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଯଦି ସମସ୍ୟାଟି ପ୍ରକୃତପକ୍ଷେ ନୂତନ ହୁଏ କିମ୍ବା ତହିଁରେ ବିପଦ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ହୋଇ ରହିଥାଏ ଏବଂ ଏପରିକି ଶିକ୍ଷକ ଆଗରୁ ଏହାର ଉତ୍ତର ଜାଣିନଥାନ୍ତି, ତେବେ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଉଭୟଙ୍କର ସମ୍ମିଳିତ ପ୍ରଚେଷ୍ଟାରେ ଉକ୍ତ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଉଦ୍ୟମ କରାଯିବା ଉଚିତ । ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ବିଶ୍ୱାସ ଅନ୍ତତଃପକ୍ଷେ ଏତିକି ଅପେକ୍ଷା ରଖେ ।

ଅଧିକନ୍ତୁ ଯେଉଁମାନେ ଚିନ୍ତନ କଳାରେ ଅଧିକତର ସିଦ୍ଧହସ୍ତ ସେମାନଙ୍କ ତତ୍ତ୍ୱାବଧାନରେ ଚିନ୍ତନର ଅନୁଶୀଳନ କରାଯିବା ଉଚିତ । (୦) କିନ୍ତୁ ସମସ୍ୟାମୂଳକ ପଦ୍ଧତିର ସମଗ୍ର ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଏହା ଏକାନ୍ତ ଜଟିଳ କାର୍ଯ୍ୟ ଅଟେ । ଏହା ଜଟିଳ ହେବାର କାରଣ ଏହି ଯେ ଏହା ପିତାମାତା ତଥା ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ସମ୍ମୁଖରେ ଏକ ସୂକ୍ଷ୍ମ ଉଭୟ ସଙ୍କଟର ଅବତାରଣା କରିଥାଏ । ପୁଣି ଏକ ପକ୍ଷରେ ବିପଦ ଦେଖାଯାଏ, ଯଦି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ତାର ନିଜର ସମସ୍ତ ଚିନ୍ତନର ଦାୟିତ୍ୱ ଯେ ଗ୍ରହଣ କରେ, ତେବେ ଖୁବ ସମ୍ଭବ ଯେ ଏପରି ନିଷ୍ପତ୍ତି ଗ୍ରହଣ କରିବ ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଏହା ତାହା ପ୍ରତି ଗୁରୁତରଭାବେ କ୍ଷତିକାରକ ହେବ । ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ଯଦି ପିତାମାତା ବା ଶିକ୍ଷକ ସମସ୍ତ ସମୟରେ ହସ୍ତକ୍ଷେପ କରନ୍ତି ଓ ବାଳକ ପାଇଁ ଚିନ୍ତାର ଭାର ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି, ତେବେ ବାଳକ ନିଜ ଉପରେ ନିର୍ଭର ନକରି ସେମାନଙ୍କ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବାର ବିପଦ ମଧ୍ୟ ରହିଛି । ଏପରି ସ୍ଥଳେ ଏହି ଉଭୟ ସଙ୍କଟ ମଧ୍ୟରୁ ସେହି ଅବସରରେ କେଉଁ ସଙ୍କଟକୁ ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ତାହା ପରିସ୍ଥିତି ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ସାଧାରଣ ମାତ୍ରାରେ ହୁଏତ ଏହାର ପ୍ରତିପାଦନ କରାଯାଇ ପାରିବ । ପୂର୍ବରୁ ଯେପରି କୁହାଗଲା, ଶିଶୁର ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିକୁ ରୋଧକରାଯାଉ ଓ ତାର ଚିନ୍ତାଧାରାକୁ ପ୍ରୌଢ଼ଜନସୁଲଭ ହେବାପାଇଁ ତାକୁ ବାଧ୍ୟ କରାଯାଉ, ତାହା ହେଲେ ଶିଶୁର ସୁସ୍ଥ ବିକାଶ ହୋଇପାରିବ ନାହିଁ । ଏଣୁ ଶିଶୁମାନେ ବୃଦ୍ଧିପ୍ରାପ୍ତ ହେବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ପିତାମାତା ଓ ଶିକ୍ଷକ ସେମାନଙ୍କ ସହାୟତାକୁ କ୍ରମଶଃ ଊଣା କରିଦେବା ଆବଶ୍ୟକ । ଏହା ଏହି ସମସ୍ୟା ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବାର ଏକମାତ୍ର ପନ୍ଥା, ଯାହାକ ପରିଶେଷରେ ପ୍ରୌଢ଼ମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଆବଶ୍ୟକ ହେଉଛି ଯେ ସେମାନେ ଉଦୀୟମାନ ବଂଶଧର ନିକଟରେ ଚିନ୍ତାର ସାର୍ବଭୌମତାକୁ ସମର୍ପଣ କରିଦେବେ ।

ସମସ୍ୟା-ସମାଧାନମୂଳକ ପଦ୍ଧତିରେ ଚିନ୍ତନର ଅଭ୍ୟାସ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରିବା ବିଷୟରେ ଅନେକ ସମୟରେ ଏହି ଉପଦେଶ ଶୁଣିବାକୁ ମିଳେ ଯେ କଣ ଚିନ୍ତା କରିବାକୁ ହେବ, ଏହା ଅପେକ୍ଷା କିପରି ଚିନ୍ତା କରିବାକୁ ହେବ, ଏ ବିଷୟରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀକୁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବା ଉଚିତ । ଏହା ମଧ୍ୟ କୁହାଯାଏ ଯେ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ଜଗତରେ ସ୍ଥାୟୀ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟ କିଛି ହୋଇ ନ ପାରେ ଓ ସେଥିଯୋଗୁଁ ପଦ୍ଧତିର କ୍ରିୟାଶୀଳତା ହିଁ ଅଧିକ

(୪୦) Herman H. Horne, Philosophy of Education, rev. ed (The Macmillan Company, New York, 1927) P.307ରେ ସମସ୍ୟା ଉପାଗମର ସମାଲୋଚା ପଦାର୍ଥ କରାଯାଇଥିବାର ଜଣାଯାଏ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀକୁ ସମସ୍ୟାର ସମ୍ମୁଖୀନ କରାଇବା ପାଇଁ ତାଙ୍କ ସହିତ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସମ୍ପର୍କ ସେ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ମଧ୍ୟରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ସ୍ୱାବଲମ୍ବନଶୀଳତାର ରଚନା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକ ସମସ୍ୟାରୁ ଓହରି ଆସନ୍ତି ।

ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଟେ । ଯାହାହେଉ, ଅଳ୍ପ ବୟସରେ ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟ ହେବା ଉଚିତ ଯେ 'କଣ' ଓ 'କିପରି' ଏହି ଦୁଇ କଥା ଗୋଟିଏ ଅନ୍ୟଟି ସହିତ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟଭାବରେ ଅନିବାର୍ଯ୍ୟତା ଭିତ୍ତିରେ ପରସ୍ପର ଜଡ଼ିତ ।(') 'କ'ଣ'ଠାରୁ 'କିପରି'କୁ ପୃଥକ୍ କରାଗଲେ ଏହା ଅମୂର୍ତ୍ତ ଓ ଔପଚାରିକ ହୋଇଯାଏ । ବାସ୍ତବରେ ଯଦି କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି ନିକଟରେ ପୂର୍ବ ସଂଗୃହୀତ ତଥ୍ୟାବଳୀ ତଥା ଅନୁଭବର ଭଣ୍ଡାର ନ ଥାଏ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ସେ ନିଜର ଚିନ୍ତନ ବିଧିକୁ ଅନୁପ୍ରାଣିତ କରିପାରିବେ, ତେବେ ସେ ତାଙ୍କ ସମସ୍ୟା ମୁକାବିଲା କରିବା ପୂର୍ବରୁ ସେ ସବୁକୁ ପାଇବାପାଇଁ ତତ୍କ୍ଷଣାତ୍ ଅଗ୍ରସର ହେବେ । ଯଦି ଏହି ପ୍ରାରମ୍ଭିକ କାର୍ଯ୍ୟ ଖୁବ୍ ବେଶୀ କରାଯିବ, ତେବେ ଏହା ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ପଦ୍ଧତିର ପ୍ରାଣକେନ୍ଦ୍ର ଭାବରେ ଚିନ୍ତନର କାର୍ଯ୍ୟକୁଶଳତାକୁ ବିଶେଷଭାବରେ ମନ୍ଥର କରିଦେବ ।

ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ପଦ୍ଧତିରେ ଚିନ୍ତନ ଯେ ସବୁକିଛୁ, ଏହା ବିଶ୍ୱାସ କରିବା ବିଶେଷ ପ୍ରମାଦପୂର୍ଣ୍ଣ । ଏହି ବିଷୟ ମଧ୍ୟ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ । ଏଥିପାଇଁ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଅନୁଭବ ମଧ୍ୟ ଆବଶ୍ୟକ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଯେ କେବଳ ଚିନ୍ତନର ପ୍ରତୀକଗୁଡ଼ିକର ପ୍ରୟୋଗରେ କୁଶଳୀ ହୋଇଥିବେ ତାହା ନୁହେଁ, ସେ ମଧ୍ୟ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷଭାବରେ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ଅନୁଭବ କରିବେ ଯେଉଁ ଅନୁଭବରୁ ଏହିସବୁ ପ୍ରତୀକ ଜଣାପଡ଼େ । ଏ ବିଷୟରେ ଭାଷା କେବଳ ସାଙ୍କେତିକ ଅଟେ ଓ ଏହାର ଅର୍ଥ ଗ୍ରହଣ କରିବା ପାଇଁ ସତ୍ୟ ଅନୁଭବ ସହାୟକ ହୁଏ । ପରନ୍ତୁ ପେଷ୍ଟାଲଜିସ୍ଙ୍କ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ପାଠରୁ (object lesson ଉତ୍ପନ୍ନ ଜ୍ଞାନେନ୍ଦ୍ରିୟ ସଂସ୍କାରର (Sense impressions) ସତ୍ୟ ଅନୁଭବବାଦ (empiricism) ସହିତ ଏହି ସହଜ ଅନୁଭବ ସିଦ୍ଧ ଜ୍ଞାନକୁ (Intuitive learning) ସଂଶୋଧିତ କରିବା ବିଷୟରେ ସାବଧାନ ହେବା ଉଚିତ । (୪୨) ଜ୍ଞାନେନ୍ଦ୍ରିୟର ଏହି ଅଭ୍ୟାସ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ପୃଥକ୍ ଭାବରେ କରାଯାଉଥିଲା । ଚିନ୍ତନ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଅନ୍ତର୍ଗତ ହୋଇ ରହୁନଥିଲା । ଜ୍ଞାନେନ୍ଦ୍ରିୟର ସଂସ୍କାରଜନିତ ଧାରଣା ସଂଗୃହୀତ ହୋଇଯିବାପରେ ଏହା କରାଯାଉଥିଲା, ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଯେଉଁ ଚିନ୍ତନ ଏହାର ପଶ୍ଚାତ୍‌ରେ କରାଯାଉଥିଲା, ତାହା କେବଳ ଅନୁଭବର ଇନ୍ଦ୍ରିୟଲବ୍ଧ ଜ୍ଞାନଗୁଡ଼ିକୁ ପୃଥକ କରିବା ଓ ବିନ୍ୟାସ କରିବାର ବିଷୟ ହୋଇଥିଲା କିମ୍ବା ଚିନ୍ତନକୁ ଯଦି ଅଗ୍ରଗାମୀ ବୋଲି ଧରାଯାଉଥିଲା ତେବେ ଏହାର ଚିହ୍ନଗୁଡ଼ିକୁ ଶିକ୍ଷାକରିବାରେ ଆଗ୍ରହ ଆଣିବା ପାଇଁ ଇନ୍ଦ୍ରିୟଲବ୍ଧ ଜ୍ଞାନର ପ୍ରୟୋଗ କରାଯାଉଥିଲା ।

କେତେକ ଲୋକ ଦୃଢ଼ତା ସହକାରେ ଏହା ପ୍ରତିପାଦନ କରନ୍ତି ଯେ ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରେ ଗୁରୁତର ସୀମା ରହିଅଛି । ପ୍ରଥମତଃ ଏଥିରେ କ୍ରିୟାଶୀଳ ଅନ୍ତର୍କ୍ରିୟା ଓ ଗତି ଇନ୍ଦ୍ରିୟଗୁଡ଼ିକର (motor organs) ଅଗ୍ରଗାମୀ ଭୂମିକା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଉପେକ୍ଷା

(୪୨) ପୂର୍ବରୁ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇଥିବା John S. Brubacher ଙ୍କ ଗ୍ରନ୍ଥର ପୃଷ୍ଠା ୨୦୬-୨୧୧ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

କରଯାଏ । ଶିଶୁ ଏକ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ଓ ସେହି ହେତୁରୁ ସେ ପ୍ରାରମ୍ଭରୁ ଜୈବ ରୂପରେ ଅଭିନବ ହୋଇଥାଏ । ବାଳକର ଅଭିରୁଚି ମଧ୍ୟ ଥାଏ । ବାତାବରଣର ଉତ୍ତେଜନା ଦ୍ୱାରା ଯେତେବେଳେ ସେ ବିକ୍ଷୁବ୍ଧ ହୋଇପଡେ, ସେତେବେଳେ ଏହିସବୁ ଅଭିରୁଚି କାର୍ଯ୍ୟକରି ପୂର୍ବର ସାମ୍ୟ ଅବସ୍ଥାର ପୁନରୁଦ୍ଧାର କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରୟୋଗ କରେ । ଏହି ପ୍ରଯତ୍ନ ଓ କ୍ରିୟାଶୀଳତାରେ ଉତ୍ତେଜନାଜନିତ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକର ସମାଧାନ ପାଇଁ ମନ ପ୍ରୟାସ କରିବା ଓ ସେଥିରେ ବେଶ୍ ଘନିଷ୍ଠ ଭାବରେ ଅନ୍ତର୍ଗ୍ରସ୍ତହୋଇ ପଡ଼ିବ । ପରନ୍ତୁ ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବ ଗ ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ ଭୌତିକ ଉଦ୍ଦୀପନାଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରତି ମନ ଠିକ୍ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ ହୁଏ ନାହିଁ, ବରଂ ଅର୍ଥ ପ୍ରତି ଅନୁକ୍ରିୟା ପ୍ରକାଶ କରେ । ଅତଏବ, ଦୃଷ୍ଟିଗତ୍ୟା କେବଳ ସଂବେଦନବାଦ (sensationalism, ଶିକ୍ଷା କରିବାର ସମସ୍ୟାକୁ ପରୀକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ରଚନାତ୍ମକ କାର୍ଯ୍ୟଦୃଷ୍ଟିରୁ କ୍ୱଚିତ୍ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ହୋଇଥାଏ । ପରୀକ୍ଷଣବାଦୀ କେବଳ ତାଙ୍କର ଜ୍ଞାନେନ୍ଦ୍ରିୟର ସଂସ୍କାରଦ୍ୱାରା ବାହ୍ୟିକ ବସ୍ତୁ ବିଷୟରେ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତଭାବରେ ଶିକ୍ଷାକରିବାରେ ଅସଫଳ ହୁଅନ୍ତି । ଯେଉଁ ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକ ବିଷୟରେ ସେ ଶିକ୍ଷାକରିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି, ସେଥିପ୍ରତି ତାଙ୍କୁ କିଛି ନା କିଛି କାର୍ଯ୍ୟକରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । (୪୩ ସେ ସବୁର ଅବସ୍ଥା ତାଙ୍କୁ ବଦଳାଇ ଦେବାକୁ ହେବ ଓ ତତ୍ପରେ ଯେଉଁ ପରିଣାମ ଉଦ୍ଭୂତ ହୁଏ, ତାହା ସେ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବେ । ଜ୍ଞାନ କେବେହେଁ ନିବୃତ୍ତ୍ୟାତ୍ମକ ହୋଇ ରହିପାରେ ନାହିଁ, କ୍ରିୟା ସହିତ ଏହା ଅନୁବନ୍ଧିତ ହେବା ଆବଶ୍ୟକ ।

ଅନେକ ଶିକ୍ଷକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ପଦ୍ଧତି ଦ୍ୱାରା ଉତ୍ପନ୍ନ ଚିନ୍ତନରେ କ୍ରିୟାଶୀଳ ଅନୁଭବର ଶିକ୍ଷାଗତ ମହତ୍ତ୍ୱକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିଥାନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ଉକ୍ତ ସମୟରେ ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ବିଚାର କରନ୍ତି ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ପକ୍ଷରେ ଏ ପ୍ରକାର ଅନୁଭବ କଳ୍ପନା କରିବା ସମ୍ଭବ । ଯଦି ଏହି ଅନୁଭବ ଥରେ କଳ୍ପିତ ହୁଏ, ତେବେ ନ୍ୟୂନତମ କାର୍ଯ୍ୟ ଉପରେ ଦୃଷ୍ଟି ରଖି ଆନ୍ତରିକ କମ୍ବା ମାନସିକ କ୍ରିୟା ଉପରେ ଧ୍ୟାନ ଅଭିକେନ୍ଦ୍ରିତ କରିବାର ମନୋବୃତ୍ତି ଏ ପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ହୋଇଯାଏ । ବାସ୍ତବରେ ଯଦି କେହି ଆରିଷ୍ଟଟଲ ବାଦୀ ହୁଅନ୍ତି, ତେବେ ସେ ଶିକ୍ଷାଗତ ଉଦ୍ୟମ ପ୍ରତି ଲକ୍ଷ୍ୟ ରଖିବେ, ଯାହାର ବିଶୁଦ୍ଧ କ୍ରିୟାର ନିକଟତମ ବିଧିଭାବରେ ପୂରାପୂରି ମାନସିକ ହୋଇଥାଏ । ଯେତେବେଳେ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଯେ ଏପରି କେତେକ ସୁଯୋଗ ମିଳିପାରେ, ଯେଉଁଥିରେ ପ୍ରତୀକ ମାଧ୍ୟମରେ ଶିକ୍ଷାକରିବାର ପ୍ରକ୍ରିୟା ପାଇଁ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ପ୍ରକଟ କାର୍ଯ୍ୟର ଆବଶ୍ୟକତା କମ୍ ହୋଇପାରେ, ସେତେବେଳେ ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସେ ଏହି ବିଷୟ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେବେ ଯେ ବିଚାରର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଚକ୍ରକୁ ଭୌତିକ ଉଦ୍ୟମରୁ ଛାଡ଼ିଦିଆଯାଇ

(୪୩)ଅଷ୍ଟମ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ନପାରେ । ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ଅନୁଭବକୁ କେବଳ ପରୀକଳ୍ପିତ ବୋଲି ମାନିନେବାରେ ସେ କଦାପି ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହେବେ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ସେ ଦାବିକରିବେ ଯେ କେତେକ ବାସ୍ତବ ଆନୁଭବିକ (empirica) ପରିସ୍ଥିତି, ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ତଥା ଉପପାଦ୍ୟାତ୍ମକ ଦିଗ ହେବା ଉଚିତ ।

ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ପଦ୍ଧତିର ଆରମ୍ଭ କେତେବେଳେ କରାଯିବ, ଏ ବିଷୟରେ କେତେକ ବିବାଦୀୟ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠୁଛି । ଆଲୋଚ୍ୟ ବିଷୟ ହେଉଛି, କେତେବେଳେ ବିଷୟବସ୍ତୁର ତତ୍ତ୍ୱୋତ୍ତମ ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନ କରାଯାଇ ପାରିବ । କେତେକ ଆଲୋଚକ କହନ୍ତି, ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ ଫଳରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ସହିତ ଓ ତତ୍ପରେ ନିଜର ପରିକଳ୍ପନା ଅନୁଯାୟୀ କାର୍ଯ୍ୟ କରି ଜ୍ଞାନ ର୍ଜ୍ଜନ କରାଯିବ । ଅନ୍ୟମାନେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ସମସ୍ୟା-ସମାଧାନର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅବସ୍ଥା ଭାବରେ ବିଷୟବସ୍ତୁର ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନ କରାଯାଇପାରେ । ବସ୍ତୁତଃ ଶେଷୋକ୍ତ ଭାବନା ଅନୁସାରେ ଯଦି ସର୍ବପ୍ରଥମେ ବିଷୟବସ୍ତୁର ସବିଶେଷ ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନ କରାଯାଇନଥାଏ ତେବେ ସମସ୍ୟା ସମାଧାନରେ ବେଶି ସମୟ ଅପଚୟ ହୁଏ । ସୁତରାଂ ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ପାଠପଢ଼ାର ପ୍ରଥମ କେତେ ବର୍ଷ ସେମାନେ ବ୍ୟୟ କରନ୍ତି ଓ କେବଳ ପରବର୍ତ୍ତୀ ଅଧିକ ପରିପକ୍ୱ ବୟସରେ ସମସ୍ୟା ସମାଧାନ କରିବା ପାଇଁ ସ୍ଥଗିତ ରଖି ଦିଅନ୍ତି ।

ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତିର ରୂପରେ ଏହି ଶିକ୍ଷଣ ପଦ୍ଧତି ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ରୂପେ ଉପଯୁକ୍ତ ବୋଲି ସ୍ୱୀକୃତ ହେବ । ଯଦ୍ୟପି ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଉଚିତ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ ତଥାପି ଏଥିରେ ବହୁବିଧ ବିପଦ ଥିବାର ଅନୁମିତ ହୋଇଥାଏ । ଗୋଟିଏ ଦିଗରେ ଦେଖିଲେ ଏହି ବିପଦ ରହିଛି, ଯେତେବେଳେ ତଥ୍ୟ ଓ ସୂଚନାଗୁଡ଼ିକୁ ଜ୍ଞାନଭଣ୍ଡାରରୁ ବାହାର କରିଦିଆଯାଏ, ସେତେବେଳେ ଏହା ପୁରୁଣା ହୋଇଯାଏ । ଏଥିପାଇଁ ଅନ୍ୟ ଏକ ବିପଦ ହେଉଛି ଯେ ଏହି ସବୁ ବିଷୟକୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସମସ୍ୟାରୁ ପୃଥକ୍ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷା କରିବା ପରେ ଯେତେବେଳେ ବାସ୍ତବ ସମସ୍ୟା ଆସିଯାଏ ସେତେବେଳେ ସେଗୁଡ଼ିକର ଉପଯୋଗିତାକୁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ସମ୍ଭବତଃ ହୃଦୟଙ୍ଗମ କରିପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କ ପ୍ରଚେଷ୍ଟାକୁ ନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ କରିବା ପାଇଁ ଯଦି ସମସ୍ୟା ନଥାଏ, ତେବେ ଯେତେବେଳେ ଇତିହାସର ଜ୍ଞାନ ଆହରଣ କରିବା ଉଚିତ ସେତେବେଳେ ଯୁବଗୋଷ୍ଠୀ ଗଣିତର ଜ୍ଞାନାହରଣ କରି ପାରନ୍ତି, କିମ୍ବା ଯେତେବେଳେ ପଦାର୍ଥ ବିଜ୍ଞାନର ଜ୍ଞାନାହରଣ କରିବା ଉଚିତ, ସେତେବେଳେ ଇତିହାସ ଶିକ୍ଷା କରିପାରନ୍ତି । ଫଳତଃ ପରୀକ୍ଷଣବାଦୀ ଏହି କଥା ଗ୍ରହଣ କରିବେ ଯେ ବିଚାର ଓ ଅନୁଭବକୁ ସମସାମୟିକ ରୂପରେ ଗୋଟିଏ ଅନ୍ୟକୁ ଯେପରି ନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ କରିବ ସେହିପରି ଏକ ସଙ୍ଗେ ହାତ ମିଳାଇ ଚାଲିବା ଉଚିତ ।

ଅଭ୍ୟାସ (ଡ୍ରିଲ) ହେଉଛି ଏକ ପ୍ରକାର ଉଦ୍ୟମ । ବର୍ତ୍ତମାନ ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ବିଶେଷ ଉଲ୍ଲେଖ କରିବା ବାଞ୍ଛନୀୟ । ଏ ବିଷୟରେ ସାଧାରଣ ମତ ହେଉଛି ଯେ ଅଭ୍ୟାସ

(ଡ୍ରିଲ୍) ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ସମସ୍ତ ସମୟରେ ପାଠକୁ ସଙ୍ଗଠିତ କରିବା ଉଚିତ । କାରଣ ମନରେ ଶିକ୍ଷାକୁ ଦୃଢ଼ୀଭୂତ କରିବା ପାଇଁ ପୁନରାବୃତ୍ତି ଆବଶ୍ୟକ । କେତେକ ଲୋକ ଏ କଥା ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଯେ କେବଳ ପୁନରାବୃତ୍ତି ହିଁ ଏକମାତ୍ର ଆବଶ୍ୟକ ପନ୍ଥା । ଅନ୍ୟ କେତେକ ଲୋକ ତର୍କ କରନ୍ତି ଯେ ପାଠକଙ୍କୁ ଏହି ପ୍ରକାର ସ୍ୱାଧୀନରେ ପରିଚାଳନା କରାଗଲେ ଅଭ୍ୟାସ (ଡ୍ରିଲ୍) ବିଦ୍ୟାଳୟର ଏପରି ଏକ ଅନାକର୍ଷଣୀୟ ଢଙ୍ଗରେ ପରିଣତ ହୋଇଯାଏ ଯେ ଏହା ଅନେକ ସମୟରେ ପ୍ରାୟ ଅର୍ଥହୀନ ହୋଇପଡ଼େ । ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ବିତର୍କ କରନ୍ତି ଯେ ଅଭ୍ୟାସକୁ (ଡ୍ରିଲ୍) ବିଷୟ ସହିତ ସମ୍ପର୍କିତ କରିବା ଏହି ପରିସ୍ଥିତିରେ ପ୍ରତାରକ ଅଟେ । ଏହା କରିବା ପାଇଁ ଦୁଇଟି ରୀତି ରହିଅଛି । ପ୍ରଥମତଃ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ପକ୍ଷରେ ଏହା କରିବା ଏକାନ୍ତ ଉପାଦେୟ ଯେ ସେ ଅଭ୍ୟାସର ବିଷୟକୁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଥର ପୁନରାବୃତ୍ତି କଲେ ଯେ ଚିନ୍ତା କରିପାରିବେ ଯେ ସେ କେତେଦୂର ଉନ୍ନତି କରିଅଛନ୍ତି ଓ ସେ କେଉଁଥିରେ ଅଧିକ ଉନ୍ନତି ଆବଶ୍ୟକ କରନ୍ତି । ପ୍ରାୟ ପ୍ରତ୍ୟେକ କ୍ରୀଡ଼ାକୌଶଳ ଏହାର ଉତ୍ତମ ଉଦାହରଣ ଅଟେ; ଯଥା : ପହଁରିବାରେ ହାତ ବୁଲାଇବା କିମ୍ବା ଲକ୍ଷ୍ୟଭେଦ କରିବାର ଅଭ୍ୟାସ । ଦ୍ୱିତୀୟତଃ ଯଦି ପୁନରାବୃତ୍ତି ତଥାପି ମନରେ କ୍ଳେଶଦାୟକ ହୁଏ, ତେବେ ସେ ତାଙ୍କର କ୍ରୁଟିକୁ ଅତିକ୍ରମ କରିପାରିବେ । ଯେଉଁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଡ୍ରିଲ କରାଯାଉଅଛି, ତାହା ସହିତ ଅଭ୍ୟାସ (ଡ୍ରିଲ) ର ଯେଉଁ ସମ୍ବନ୍ଧ ରହିଛି, ସେ ବିଷୟରେ ଏକାଗ୍ର ମନରେ ଚିନ୍ତା କରିବା ଦ୍ୱାରା ତାହା ସାଧିତ ହୁଏ । ପୁନଶ୍ଚ କ୍ରୀଡ଼ା-କସରତ୍ ଏହାର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ଉଦାହରଣ । କୌଣସି ଏକ ବୃହତ୍ତର କ୍ରୀଡ଼ାକୌଶଳରେ ସଫଳ ଭାବରେ ଯୋଗଦେଲେ ଘଣ୍ଟା ଘଣ୍ଟାର କ୍ଳାନ୍ତିକାରକ ଡ୍ରିଲ୍‌ର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ମିଳି ପାରିଥାଏ ।

ସମସ୍ୟା ରୂପରେ ଶିକ୍ଷଣ ପରିବେଶର ସଂଗଠନ କରାଗଲେ, ଏହା ମଧ୍ୟ ସମାଲୋଚନାରୁ ରକ୍ଷା ପାଏ ନାହିଁ, ଏପରିକି ପ୍ରୟୋଗବାଦୀମାନେ ମଧ୍ୟ ସ୍ୱୟଂ ଏହାର ସମାଲୋଚନା କରନ୍ତି । (୪୪) ଶ୍ରେଣୀ କୋଠରୀରେ ପାଠପଢ଼ା ଓ ଗବେଷଣାଗାରରେ ପାଠପଢ଼ା ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ସଙ୍କୀର୍ଣ୍ଣ ସାଦୃଶ୍ୟ ରହିଅଛି, ତାହା ବଢ଼ାଇଦେବା ବେଶ୍ ଯଥାଯଥ ଅଟେ । କିନ୍ତୁ ସେଥିରେ କ'ଣ ଏକ ପ୍ରଧାନ ପାର୍ଥକ୍ୟ ମଧ୍ୟ ନାହିଁ କି ? ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଏହା ଯେତେଦୂର ନୂତନ ହେଉପଛକେ ପାଠ୍ୟ-ତାଲିକାର ଅଧିକାଂଶ ବିଷୟବସ୍ତୁ ଯେ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କୁ ପୂର୍ବରୁ ସୁଜ୍ଞାତ କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ଏହା ଅନ୍ୟମାନଙ୍କର ସଂସ୍କୃତିରେ ଏତେଦୂର ସ୍ଥାୟୀ ଯେ ସେଥିରେ କେବଳ ଗୋଟିଏ ବାହ୍ୟ ସୁଯୋଗ ରହିଛି । ଉକ୍ତ ସୁଯୋଗଟି ହେଉଛି, ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷା କଲେ ନୂତନ ପରିଣାମ ମିଳିପାରିବ ଓ ତଦ୍ୱାରା ଏହାର ପୁନର୍ଗଠନ ଆବଶ୍ୟକ ହେବ । ସୁତରାଂ ଏହି ବିଷୟବସ୍ତୁର ବିନ୍ୟାସ କୌଣସି ଏକ ସଙ୍କୀର୍ଣ୍ଣ ରୀତିରେ ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ଭାବରେ କରିହେବ କି ନାହିଁ, ଏହା ଏକ ପ୍ରଶ୍ନର ବିଷୟ । ପ୍ରଶ୍ନଟି ଅଧିକ ସୁନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ହୋଇଯାଏ, ଯଦି କେହି ଆଶା କରନ୍ତି ଯେ ସଂସ୍କୃତିର ଏହି ସବୁ ସୁବିଦିତ

ଓ ସ୍ଥାୟୀ ପ୍ରତ୍ୟାଂଶଗୁଡ଼ିକୁ ଘଟଣାକ୍ରମେ କେତେକ ଚଳନ୍ତି ଜୀବନ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଶିକ୍ଷା ଦେଇ ହେବ, ଯେଉଁଥିରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ଆଗ୍ରହ ଆପଣାଛାଏଁ ରହିଛି ।

ଏହି ସବୁ ବିଷୟରୁ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଯେ ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ପଦ୍ଧତି କ୍ୱଚିତ୍ ଏକମାତ୍ର ପଦ୍ଧତି ହୋଇପାରେ । ତଥାପି ଅନେକ ସୁଯୋଗ ମିଳେ, ଯେତେବେଳେ ସୁବିନ୍ୟସ୍ତ ବିଷୟବସ୍ତୁର ଧାରାବାହିକ ପ୍ରତିପାଦନ ମାଧ୍ୟମରେ ଶିକ୍ଷା କରିବା ସର୍ବାଧିକ ଫଳପ୍ରଦ ହୁଏ । ବିଶେଷତଃ ପ୍ରୟାସ-ପ୍ରମାଦ ଅଧିଗମ ପଦ୍ଧତି ଦ୍ୱାରା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ସମୟ ଅତ୍ୟଧିକ ନଷ୍ଟ ହୋଇଯାଏ, ଯଦି ସେଉଁସବୁ ଭୁଲଭ୍ରାନ୍ତି ଗୋଷ୍ଠୀ ବହୁ କାଳରୁ ନ କରିବାକୁ ଶିକ୍ଷା କରିଛି ସେ ସବୁର ପୁନରାବୃତ୍ତି କରିବାକୁ ଛାତ୍ରକୁ ଦିଆଯାଏ । ଏପରିକି ସେଥିରେ ବିପଦ ଅଛି ଯେ ଏହି ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ କେବଳ ସମସ୍ୟା-ସମାଧାନ-ମୂଳକ ମନୋଭାବ ବଦଳରେ ସୁଚିନ୍ତିତ ସମାଧାନକୁ ମଧ୍ୟ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀକୁ ପରିତ୍ୟାଗ କରିବାକୁ ପଡ଼ିଥାଏ ।

ଏହି ସବୁ ଆପତ୍ତି ଯୋଗୁଁ ବହୁ ମୂଲ୍ୟବାନ ସାବଧାନତାର ସୂଚନା ନିଃସନ୍ଦେହରେ ମିଳେ, ଯାହାକି ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସ୍ମରଣ ରଖିବାର କଥା । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଯଦି ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଏ ଯେ ପ୍ରାଧିକାରପୂର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରତିପାଦନ ଓ ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ଅନୁସନ୍ଧାନ ପରସ୍ପର ପ୍ରତି କାର୍ଯ୍ୟତଃ ବିରୋଧାତ୍ମକ, ତେବେ ଏହା ଭୁଲ ହେବ । ବାସ୍ତବରେ ସେ ଦୁଇଟି ପରସ୍ପର ପ୍ରତି ସମ୍ପୂରକ ହେବା ଉଚିତ । ପ୍ରତ୍ୟେକ ପଦ୍ଧତି ପାଇଁ ଯଥୋଚିତ ସମୟ ରହିଛି ଓ ଉଭୟକୁ ସ୍ୱୀକୃତି ଦେବାରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ସହଜ ହେବା ଉଚିତ । ଉଦାହରଣ-ସ୍ୱରୂପ, ଗୋଟିଏ ସମସ୍ୟା ମଧ୍ୟରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଏହି ବିଷୟ ପଚାରିପାରେ ଯେ ତାହାକୁ କୌଣସି ପ୍ରବନ୍ଧ ବୁଝାଇଦେବା ଉଚିତ, ଯାହାକି ଆପଣାର ସମସ୍ୟା-ସମାଧାନ ପାଇଁ ଆବଶ୍ୟକ ପଡ଼ିପାରେ । ବେଶ୍ ଭଲ ପ୍ରାଧିକାର ସହ ଏହା ଅର୍ଜ୍ଜନ କରିବା ପରେ ସେ ତାର ସମସ୍ୟା ସମାଧାନ ଦିଗରେ ଫେରିଆସିପାରେ । ଦୁଇ ପଦ୍ଧତି ମଧ୍ୟରେ ବିରୋଧ ସେତେ-ବେଳେ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ, ଯେତେବେଳେ ପ୍ରମାଦପୂର୍ଣ୍ଣ ସୁଯୋଗରେ ପ୍ରମାଦପୂର୍ଣ୍ଣ ପଦ୍ଧତିର ଆବାହନ ଶିକ୍ଷକ କରନ୍ତି, ଯେପରିକି ଶିକ୍ଷକ ଯେତେବେଳେ କୌଣସି ବିବାଦାସ୍ପଦ ସାମାଜିକ ବିଷୟର ଶିକ୍ଷାରେ ବ୍ୟସ୍ତ ଥାଇ ସମସ୍ୟା ସମାଧାନ ପଦ୍ଧତି ଅପେକ୍ଷା ପ୍ରାଧିକାରବାଦୀ ପ୍ରବନ୍ଧକୁ ଅବଲମ୍ବନ କରନ୍ତି ।

ପାଠର ଯୁକ୍ତିସଙ୍ଗତ କ୍ରମ

(Logical Order of the Lesson)

ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ପଦ୍ଧତି ବା ପ୍ରାଧିକାରପୂର୍ଣ୍ଣ ପଦ୍ଧତିରୁ ଯେଉଁଟିକୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଆବାହନ କରୁଥିଲେ ପାଠ୍ୟତାଲିକାକୁ କେତେକ ଅସ୍ଥାୟୀ କ୍ରମରେ ବିନ୍ୟାସ କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଏହି କ୍ରମ ତାର୍କିକ ବା ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ହେବା ଉଚିତ କି ? ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ବା ପାଠ ତାର୍କିକ ରୀତିରେ ସଂଗଠିତ ହୋଇଥିବାର କୁହାଯାଇପାରେ, ଯେତେବେଳେ ଅଧୀତ

ବିଷୟ ବା ପାଠର ପ୍ରକୃତି ଅନୁଯାୟୀ କ୍ରମ ସ୍ଥିର ହୋଇଥାଏ । ସାଧାରଣତଃ ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ବିଷୟବସ୍ତୁ ନିଗମନୀୟ (deductive) ଭିତ୍ତିରେ ସଂଗଠିତ ହୋଇଥାଏ, କିମ୍ବା ଯେଉଁ ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ ପରମ୍ପରା ଅନୁଯାୟୀ ଗୋଟିଏ ଧାରଣା ଅନ୍ୟ ଏକ ଧାରଣାକୁ ସୃଷ୍ଟି କରିଥାଏ, ତଦନୁଯାୟୀ ବ୍ୟବସ୍ଥା ମଧ୍ୟ କରାଯାଇଥାଏ । ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ଭିତ୍ତିରେ ବିଷୟବସ୍ତୁ ସଂଗଠିତ ହୋଇଥାଏ, ଯେତେବେଳେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ବଂଶତତ୍ତ୍ୱ ଅର୍ଥାତ୍ ତାର ଦୈହିକ ପରିପକ୍ୱତାର ସ୍ତର ବା ତାର ପ୍ରଧାନ ଅଭିରୁଚି ଅନୁଯାୟୀ ପାଠର କ୍ରମ ସ୍ଥିରୀକୃତ ହୋଇଥାଏ ।

ବିଷୟବସ୍ତୁର ତାର୍କିକ ବିନ୍ୟାସକୁ କେତେକ ଲୋକ ଖୁବ ବେଶୀ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି । ଏହାର ମୁଖ୍ୟ କାରଣ ସମ୍ଭବତଃ ହେଉଛି, ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ତାହାହେଲେ ପାଠ-ବିଭାଗ (discipline) ଅନ୍ତର୍ଗତ ବିଭିନ୍ନ ଧାରଣା ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ବନ୍ଧ ସ୍ଥାପନ କରିପାରିବ ଓ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ପାଠ-ବିଭାଗ ସହିତ ମଧ୍ୟ ସମ୍ପର୍କ ଅଧିକ ଚଞ୍ଚଳ ଓ ଫଳପ୍ରଦ ଭାବରେ ସ୍ଥାପନ କରିପାରିବ; ଯଦି ପାଠ ବିଭାଗର ମୌଳିକ ପ୍ରତ୍ୟୟଗୁଡ଼ିକୁ ସେ ନିଷ୍ଠାସହକାରେ ଓ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଭାବରେ ଆୟତ୍ତ କରିପାରେ । (୦୫) ଏହି ମତର ସମର୍ଥକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଅନ୍ୟ ଏକ ସହାୟକ ଧାରଣା ରହିଛି ଓ ତଦନୁସାରେ ଦାବି କରାଯାଏ ଯେ ବିଭିନ୍ନ ବୟସର ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ଅଧ ଙ୍କରିବା ଶକ୍ତିର ମୂଳଧାରଣାଗୁଡ଼ିକୁ ଆରୋହୀକ୍ରମରେ (ascending order) ଆୟତ୍ତ କରିବାରେ ପଥରୁଦ୍ଧ କରିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷଣ ତିଆର କରୁଛି ନାହିଁ ।

ଠିକ୍ ଯେପରି ଗୋଟିଏ ପାଠ-ବିଭାଗର ଅର୍ଥ ପ୍ରତିପାଦନ କରୁଥିବା ବିଭିନ୍ନ ଧାରଣାର ଆରୋହୀକ୍ରମ ଏହାର ନିଜର ଥାଏ, ସେହିପରି ମଧ୍ୟ ଏହା ବିବେଚିତ ହୁଏ ଯେ ବିଭିନ୍ନ ପାଠ-ବିଭାଗକୁ ତଦନୁରୂପ ଭାବରେ ଏହି ର କ୍ରମାନୁଯାୟୀ ସଂଗଠିତ କରାଯାଇପାରେ । ଫଳରେ ସେ ସବୁ ପରସ୍ପରକୁ ବୁଝାଇବାରେ ଉପାଦେୟ ହୋଇଥାଏ । (୪୬) ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ପ୍ରତୀୟମାନ ହୁଏ ଯେ ଯଦି ଏ ପ୍ରକାର କ୍ରମର ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରାଯାଇପାରେ, ତେବେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଯେଉଁ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟ ଆସିପାରିବ ତାହା ସ୍ଥିର କରିବାରେ ଏହା ଅତ୍ୟନ୍ତ ଉପାଦେୟ ହେବ । ଏ ପ୍ରକାର ଏକ କ୍ରମ ମୂଳତଃ ଗଣିତରେ ଆରମ୍ଭ କରାଯାଏ ଓ ଏହା ପଦାର୍ଥ ବିଜ୍ଞାନର ଅଧ୍ୟୟନ ପାଇଁ ଆବଶ୍ୟକ ବୋଲି ଜଣାଯାଏ । ରସାୟନ-ବିଜ୍ଞାନ ବୁଝିବା ପାଇଁ ଏ ଉଭୟ ମଧ୍ୟ ଆବଶ୍ୟକ ହୋଇଥାଏ । ପୁନଶ୍ଚ ଏହା ଜୀବ ବିଜ୍ଞାନର ଅବବୋଧ ପାଇଁ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅବସ୍ଥା ଅଟେ । ଜୀବ-ବିଜ୍ଞାନର ଅବବୋଧ ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ ସାମାଜିକ ବିଜ୍ଞାନର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଆବଶ୍ୟକତା ଅଟେ ।

ପାଠ୍ୟ ବିଷୟର ଅନ୍ୟ ଏକ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ (metaphysical) କ୍ରମ ରହିଛି ଓ ତାହା ଜ୍ଞାନତତ୍ତ୍ୱ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ । ପୁଣି ଅସ୍ତିତ୍ୱର ପ୍ରକୃତ ସତ୍ତା ମଧ୍ୟକୁ ତାହା କ୍ରମିକ ଭାବରେ ପ୍ରବେଶ କରେ । ଅସ୍ତିତ୍ୱ ମଧ୍ୟକୁ ପ୍ରବେଶ ଯେଉଁ ପରିମାଣରେ କରାଯାଏ ଅର୍ଥାତ୍ ଯେଉଁ ପରିମାଣର ଅପକର୍ଷଣ (abstraction) ଏହିସବୁ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟ

ଦ୍ୱାରା ସାଧିତ ହୁଏ, ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ଏହି ସବୁ ବିଷୟର ସ୍ତର ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରାଯାଇଥାଏ । ସଜୀବ ହେଉ ବା ନିର୍ଜୀବ ହେଉ, ଭୌତିକ ପ୍ରକୃତିର ଜ୍ଞାନ ହେଉଛି ପ୍ରଥମ ସୋପାନ । ଏଠାରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଭୌତିକ ବସ୍ତୁ ବା ପ୍ରାକୃତିକ ଜୀବକୁ ଅଧ୍ୟୟନ କରନ୍ତି । ପ୍ରତ୍ୟେକର ରୂପ ବା ଜାତି ଅନୁଯାୟୀ ବିଶ୍ଳେଷଣ କରନ୍ତି ଓ ସେ ସବୁକୁ ସମ୍ପ୍ରତ୍ୟୟିତ 'conceptualise) କରନ୍ତି । ଏହି ସ୍ତରର ସମସ୍ତ ଭୌତିକ ବିଜ୍ଞାନ; ଯଥା : ପଦାର୍ଥ -ବିଜ୍ଞାନ, ରସାୟନ-ବିଜ୍ଞାନ, ପ୍ରାଣୀ ବିଜ୍ଞାନ ଓ ଭୂ-ବିଜ୍ଞାନ ଅନ୍ତର୍ଗତ । ଗଣିତର ଜ୍ଞାନ ହେଉଛି, ଜ୍ଞାନର ପରବର୍ତ୍ତୀ ସ୍ତର । ପ୍ରତ୍ୟେକ ଭୌତିକ ବସ୍ତୁ ବା ପ୍ରାଣୀର ଅସ୍ତିତ୍ୱ କେତେକ ପରିମାଣ ବା ସଂଖ୍ୟାରେ ରହିଛି । ତଥାପି ପ୍ରତ୍ୟେକ ବସ୍ତୁର ସଂଖ୍ୟା ରହିଛି, ତଥାପି ସଂଖ୍ୟାଟିକୁ ବସ୍ତୁଠାରୁ କାଢ଼ିନେଇ ହେବ ଓ ଏହାର ନିଜର ତାର୍କିକ ବିକାଶ କରିହେବ । ବସ୍ତୁତଃ ଗଣିତ ତର୍କର ବୈଧତା କୌଣସି ଅନୁଭୂତିଲବ୍ଧ ପ୍ରମାଣ ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଏହାର ନିଜ ଆତ୍ମସଙ୍ଗତି ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ବିଦ୍ୟା ହେଉଛି, ଜ୍ଞାନର ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ପରିଣାମ । ଏଠାରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀକୁ ବିଶୁଦ୍ଧ ସତ୍ତା ସହିତ ସଂପୃକ୍ତ ହେବାକୁ ପଡ଼େ । ଏଠାରେ ମଧ୍ୟ ସେ ତାଙ୍କ ଜ୍ଞାନର ଏପରି ଏକ ଅପକର୍ଷଣ ସ୍ତରରେ ପହଞ୍ଚନ୍ତି, ଯାହାକି କୌଣସି ପ୍ରାକୃତିକ ସବିସ୍ତାର ବିବରଣୀଠାରୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ମୁକ୍ତ, ଯେଉଁ ପ୍ରକାରର ପ୍ରାକୃତିକ ବିସ୍ତାରର ବିବରଣୀ ଜ୍ଞାନର ପ୍ରଥମ ସ୍ତରରେ ପ୍ରଧାନ ଭାବରେ ଓ ଦ୍ୱିତୀୟ ସ୍ତରରେ ସୀମିତାଂଶରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଦେଖିବାକୁ ପାଉ । ବାସ୍ତବିକ ସୁଷମ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଜ୍ଞାନର ତିନି ସ୍ତର ସ୍ଥାନ ପାଇବ; କିନ୍ତୁ ଏପରିକି ସେଥିରେ ନିଃସନ୍ଦେହ ଭାବରେ ସେହି ସବୁ ସ୍ତରର ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଉଚିତ କ୍ରମରେ ରହିବ । ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକବିଦ୍ୟା ସ୍ପଷ୍ଟଭାବରେ ହେଉଛି, ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ସମସ୍ତ ପାଠ୍ୟ ବିଭାଗର ସାମ୍ରାଜ୍ଞୀ ସ୍ୱରୂପ ।

ତାର୍କିକ କ୍ରମ ଯେ ବାସ୍ତବରେ ଦୃଢ଼ବଦ୍ଧ ହୋଇଥାଏ, ଏ କଥା ବୁଝିବା ପାଇଁ କେତେକ ଲୋକ ଆଗେଇଯାଆନ୍ତି । କାଠଖଣ୍ଡିକର କଣିକା ଯେପରି, ଠିକ୍ ସେହିପରି ଜ୍ଞାନର ଏହି ସଂରଚନା ଅସ୍ତିତ୍ୱର କେବଳ ଏକ ସୁଦୃଢ଼ ତଥ୍ୟ ଅଟେ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଷୟବସ୍ତୁ ନିର୍ବାଚନ କରାଗଲାବେଳେ ଯେଉଁ ତାର୍କିକ କଣିକା, ଯାହାକି ସ୍ୱଭାବତଃ ଏକ କଠୋର ବିଷୟ ଅଟେ, ତାହାକୁ ଶିକ୍ଷକ ନିଜ ପାଠ ଯୋଜନାରେ ଅବଶ୍ୟ ସମାବିଷ୍ଟ କରିବେ । ସୁତରାଂ ଏହି ତାର୍କିକ କ୍ରମ ଯେ କେବଳ ମନୁଷ୍ୟ ମନର ଏକ ଯୋଜନାର ପରିପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ଇଚ୍ଛା ତାହା ନୁହେଁ; ବରଂ ଏହା ବିଶ୍ୱର ଏକ ଅନେକସ୍ୱ ଗୁଣ, ଯାହାକୁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ପାଇଁ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା କରାଯିବ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଓ ଶିକ୍ଷକ ଉଭୟଙ୍କର ମନ ଏହି ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ଅନୁକୂଳ ହେବା ଉଚିତ ଓ ଏହାକୁ ମଧ୍ୟ ମାନିନେବା ଦରକାର । ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ଏହା ହେଉଛି ଏକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ, ଯାହାକି ଆଧୁନିକ ବିଜ୍ଞାନଦ୍ୱାରା ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ ହୁଏ ।

ଏହି ନିଷ୍କର୍ଷ ପ୍ରତି ଅନ୍ୟ ଉପାଗମ ହେଉଛି ଯେ ପାଠର ତର୍କ ପାରସ୍ପରିକ ଭାବରେ ସୁଦୃଢ଼ ଥାଏ; ଯାହାକି ଏହି ଅବଧାରଣା ଉପରେ ଆଧାରିତ ହୋଇଥାଏ ଯେ

ମନର ସ୍ୱୟଂ ତାର୍କିକ ସ୍ୱରୂପ ପ୍ରତି ପୂର୍ବ-ପ୍ରବୃତ୍ତି ନଥାଏ । କଥାଟି ଏପରି ହୋଇଥିବାରୁ ଏହା ଆବଶ୍ୟକ ହେଉଛି ଯେ ବାହାରରୁ ମନ ଭିତରକୁ ତାର୍କିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାକୁ ଆମଦାନୀ କରାଯିବା ଉଚିତ । ଏହି ଆମଦାନୀକାରୀ ହେଉଛନ୍ତି ସ୍ୱଭାବତଃ ଶିକ୍ଷକ, ଯାହାଙ୍କ ନିକଟରେ ପ୍ରଥମରୁ ବ୍ୟବସ୍ଥିତ ଢଙ୍ଗରେ ପାଠ୍ୟ-ସାମଗ୍ରୀ ସଙ୍ଗଠିତ ହୋଇଥାଏ । ଏହି କ୍ଷେତ୍ରରେ ଶିକ୍ଷକ ଜଣେ ବିଶେଷଜ୍ଞ ହୋଇଥିବାରୁ ସେ ସମଗ୍ର କ୍ଷେତ୍ରରେ ସର୍ବେକ୍ଷଣ (survey) କରିବାରେ ସମର୍ଥ ହୋଇଥାନ୍ତି ଓ ଏହାର ଉଚିତ ସଂଜ୍ଞା ତଥା ବର୍ଗୀକରଣ କରିପାରି-ଥା'ନ୍ତି । ଏହା କରାଯିବା ପରେ ଏହି ସୁଗଠିତ ବ୍ୟବସ୍ଥାକୁ ଶିଶୁ ମନ ମଧ୍ୟକୁ ସ୍ଥାନାନ୍ତରିତ କରିବା କାମ ବାକି ରହିଯାଏ । କାରଣ ଏହି ଅବଧାରଣା ଅନୁସାରେ ଶିଶୁ ମନର ସ୍ୱାଭାବିକ ସୁସଙ୍ଗଠନର ପ୍ରବୃତ୍ତି ନଥାଏ । ଏହିପରି ଭାବରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଯେ କେବଳ ସମୟ ଓ ଶକ୍ତିକୁ ରକ୍ଷା କରିନପାରେ, କେବଳ ତାହା ନୁହେଁ, ତାକୁ ମଧ୍ୟ ଆବଶ୍ୟକ ତ୍ରୁଟିରୁ ରକ୍ଷା କରାଯାଇପାରେ; କାରଣ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅନୁସନ୍ଧାନକାରୀମାନେ କାମକୁ ଯେଉଁଠାରୁ ଛାଡ଼ି-ଦେଇଛନ୍ତି, ସେହିଠାରୁ ସେ ଆରମ୍ଭ କରିପାରେ ।

ପାଠର ତର୍କ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଏହି ଉଭୟ ଉପାଗମ ହିଁ ବହୁ ସମାଲୋଚନାର ସ୍ଥଳ ହୋଇଅଛି । ଏହି ପ୍ରକାର ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ସାମାଜିକ ପରିଣାମରୁ ଏକ ସମାଲୋଚନା ଉଦ୍‌ଭୂତ ହୁଏ । କେତେକଙ୍କର ଆଶଙ୍କା ଏହି ଯେ ଏ ପ୍ରକାରର ତର୍କକୁ ପ୍ରାଧିକାରବାଦୀ ପ୍ରଶାସନ ଗୋଟିଏ ଶକ୍ତିଶାଳୀ ଅସ୍ତ୍ରରୂପେ ବ୍ୟବହାର କରିପାରିବେ ଓ ବସ୍ତୁତଃ ଏ ପ୍ରକାର ଶାସନର ଅବାଞ୍ଛନ ମଧ୍ୟ କରାଯାଇ ପାରିବ । ଶିକ୍ଷଣ କାର୍ଯ୍ୟରେ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଭାବରେ ତଥା ଏହାର ପୂର୍ବରୁ ଯେ ତାର୍କିକ ସଙ୍ଗଠନ ରହିଛି, ଏହା ଯଦି ମାନିନିଆଯାଏ, ତେବେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ମନରେ ଗୋଟିଏ ପୂର୍ବ-କଳ୍ପିତ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାକୁ ଲଦିଦେବା ପାଇଁ ପ୍ରାଧିକାରବାଦୀ ରାଷ୍ଟ୍ର ସମର୍ଥ ହେବ ଓ ସମାଲୋଚନାର ଆକ୍ରମଣରୁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ମନକୁ ପ୍ରାୟ ନିରାପଦ କରି ରଖିବ ।

ମନ ଯେ ଅତାର୍କିକ, ଏହି ଅପବାଦ ଅନ୍ୟ ଏକ ସମାଲୋଚନାରେ ପ୍ରକାଶ କରାଯାଏ । ତାର୍କିକ କ୍ରିୟା ବିଷୟରେ ଉଦାସୀନ ରହିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଅନେକଙ୍କ ଧାରଣା ଏହି ଯେ ମନର ସର୍ବପ୍ରଥମ ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ଅଭିବ୍ୟକ୍ତି ହେଉଛି, ଜିଜ୍ଞାସାତ୍ମକ ରୂପରେ ସେହି ଦିଗରେ । ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ପ୍ରକାଶ ପାଏ ଯେ ଅନୁସନ୍ଧାନ, ଅନୁମାନ ଓ ପରୀକ୍ଷଣର ପୂର୍ବ-ପ୍ରବୃତ୍ତି ହୋଇଥାଏ ଶିଶୁର ଜନ୍ମଜାତ ଉତ୍ସୁକତା । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଯଦ୍ୟପି ଶିଶୁ ମନର ତାର୍କିକ ଝୁଙ୍କ୍ ଥାଏ, ଶିଶୁ ସ୍ୱ ଭାଗ୍ୟବଶତଃ ଆବଶ୍ୟକ ରୂପରେ ଇତିହାସର ସମସ୍ୟା-ନୁକ୍ରମରେ କିମ୍ବା ପ୍ରମାଣରେ ବୈଜ୍ଞାନିକ କ୍ରମରେ ଶିକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ପୂର୍ବ ପ୍ରବୃତ୍ତ ହୁଏ-ନାହିଁ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ତାର୍କିକ ଚିନ୍ତା କରିବାରେ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରେ, ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଏଥିରୁ ଏହା ଆବଶ୍ୟକତଃ ସୂଚିତ ହୁଏ ନାହିଁ ଯେ ସେ ତାର୍କିକ ରୀତିରେ ଶିକ୍ଷା କରେ, କିମ୍ବା ଏପରିକି ତାର୍କିକ ରୀତିରେ ତାର ଶିକ୍ଷା କରିବା ଉଚିତ ।

ତଦନୁସାରେ ଶିକ୍ଷଣ କାର୍ଯ୍ୟରେ ତାର୍କିକ ଓ ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ସ୍ୱଭାବ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିବା ଏକାନ୍ତ ଆବଶ୍ୟକ । ସେ ଦୁଇଟି, ଗୋଟିଏ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ବିଭିନ୍ନ ସ୍ୱଭାବ ନୁହେଁ । ପିଲାମାନେ ବାସ୍ତବରେ କିପରି ଶିକ୍ଷା କରନ୍ତି, ଏହା ମନସ୍ତତ୍ତ୍ୱରେ ବର୍ଣ୍ଣନା କରାଯାଇଥାଏ । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଯଥାର୍ଥତା ବା ଅକାର୍ଯ୍ୟତାର ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନ କରିବାରେ ମାପକାଠି ତର୍କଶାସ୍ତ୍ର ଯୋଗାଇଥାଏ । (୪୭) ଚିନ୍ତନ, ଅବବୋଧ, କଳ୍ପନା ଓ ବିଶ୍ୱର ଅର୍ଥ ଶବ୍ଦର ବ୍ୟବହାର ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ବୁଝାଇବାରେ ପ୍ରୟୋଗ କରାଯାଏ ଓ ସଂଜ୍ଞା ନିରୂପଣ କରିବା, ବୁଝାଇଦେବା, ପ୍ରମାଣ କରିବା, ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ପ୍ରତିପାଦନ କରିବା ଅର୍ଥ ଦେଇ ପ୍ରୟୋଗ ତାର୍କିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ବୁଝାଇବାରେ ବ୍ୟବହାର କରାଯାଏ । ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟ ସୂକ୍ଷ୍ମ ଅଟେ; କାରଣ ଶିକ୍ଷାରେ ମନସ୍ତତ୍ତ୍ୱର ଭୂମିକା ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ଏପରି ହେଉଛି ଯେ ଏହା ତର୍କଶାସ୍ତ୍ରର ଭୂମିକାକୁ ପ୍ରାୟ ଅନ୍ଧକାର କରିଦେଇଛି । ଶ୍ରେଣୀକକ୍ଷରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ବହୁ ସମସ୍ତ ସଂଜ୍ଞାକରଣ ବୁଝାଇବା ଓ ବର୍ଗୀକରଣ କରିବା ଅତି କ୍ରିୟାରେ ଅତିବାହିତ ହେଉଅଛି; ଅଥଚ ଏହିସବୁ ତାର୍କିକ ଶବ୍ଦର ଅର୍ଥ ବୁଝିବା ଓ ପ୍ରୟୋଗ କରିବାରେ ଶିକ୍ଷକ ଅଧ୍ୟୟନ କରନ୍ତି ନାହିଁ । (୪୮)

ଯାହାହେଉ, ଏହି ଆପତ୍ତି ସର୍ବାଧିକାର ଉତ୍‌ଥାପିତ ହୁଏ ଯେ ତର୍କକୁ କଠୋରତା ସହକାରେ ଅର୍ଥ କରାଯିବା ବା ବୁଝାଇବା ଫଳରେ ଅଭିପ୍ରେରଣାର ପ୍ରସଙ୍ଗ ଅତି କଠିନ ହୋଇପଡ଼େ । ଶିଶୁର ବାହ୍ୟ ତତ୍ତ୍ୱ ଉପରେ ଆଧାରିତ କିମ୍ବା ଯେଉଁ ମନୁଷ୍ୟ ପୂର୍ବରୁ ଜ୍ଞାନଲାଭ କରିଅଛନ୍ତି ତାଙ୍କର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ନିର୍ମିତ ପାଠର କ୍ରମରେ ଯେଉଁ ବ୍ୟକ୍ତି ଶିକ୍ଷା କରିବାକୁ ଉଦ୍ୟତ, ତାର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣକୁ ଅବହେଳା କରେ ଯାଇଥାଏ । ଶିଶୁର ସାଂପ୍ରତିକ କ୍ଷମତାରୁ ଆରମ୍ଭ କରିବାରେ ଅସଫଳ ହେବା ଫଳରେ ଏହି ବିଷୟ ଖୁବ୍ ସମ୍ଭବ ହୁଏ ଯେ ଅଧ୍ୟୟନରେ ଅଭିରୁଚିର ଅଭାବ ରହିବ ଓ ଯାହା କିଛି ପ୍ରସ୍ତୁତ ତାର୍କିକ-ବ୍ୟବସ୍ଥା ମାଧ୍ୟମରେ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଏ, ସେହି ବିଷୟବସ୍ତୁକୁ ନବୁଝି ଯାନ୍ତ୍ରିକ ଭାବରେ ଘୋଷି ଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ବାସ୍ତବରେ ଯଦି ଶିଶୁ ମାନସିକ ଅଭ୍ୟାସର ପ୍ରୟୋଗ ପ୍ରତି ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ବିମୁଖତା ପ୍ରକାଶ ନକରେ ତେବେ ନିଜକୁ ଭାଗ୍ୟବାନ ମନେକରିବେ ।

ପାଠର ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ କ୍ରମ

(Psychological order of the Lesson)

ଏହିସବୁ ଆପତ୍ତିର ନିରାକରଣ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତାବ କରାଯାଏ ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ତାର୍କିକ ସଙ୍ଗଠନକୁ ଭିନ୍ନ ଆଧାର ଉପରେ ଆଧାରିତ କରିବାକୁ ହେବ । ଏହି ଆଧାର-ବାକ୍ୟ ହେଉଛି ଯେ ଅନୁଭବର କୌଣସି ଅନ୍ତିମ କ୍ରମ ନାହିଁ ଓ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବା ମୂଲ୍ୟ ସହିତ ସଦା-ସମ୍ବନ୍ଧିତ ହୋଇ ପାଠର କ୍ରମ ରହିଥାଏ । ସତ୍ୟର ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ପ୍ରତ୍ୟୟ ପରି ତର୍କଶାସ୍ତ୍ର ଅଭିରୁଚିଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ହୁଏ । ପାଠ୍ୟ ବିଷୟରୁ ଆରମ୍ଭ କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ପାଠ

ବ୍ୟବସ୍ଥାର ବହିର୍ଭୂତ ଫଳରେ ଶିଶୁର ଅଭିରୁଚି ବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରୁ ଆରମ୍ଭ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଅନେକ ଓ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ହୋଇଥିବାରୁ ଯେଉଁ ତାର୍କିକ କ୍ରମ ବା ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଶିକ୍ଷା କରିବାକୁ ହେବ, ତାହା ବିଭିନ୍ନ ଶିଶୁଠାରେ ବିଭିନ୍ନ ହେବ ଓ ଏହା ଶିଶୁର ସାମ୍ପ୍ରତିକ ଜ୍ଞାନ ଓ ଅଭିରୁଚି ଉପରେ ଆଶ୍ରିତ ହୋଇ ରହିବ । ଅନେକ ତାର୍କିକ କ୍ରମ ରହିବ । କୌଣସିଟି ଏକମାତ୍ର ତାର୍କିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ଭାବରେ ଗୃହୀତ ହେବ ନାହିଁ । ଏହି ପ୍ରକାରର ଉପସ୍ଥାପନ ଅଧିକ ସମସ୍ୟାସାପେକ୍ଷ ହୋଇପାରେ; କିନ୍ତୁ ଏହା ଗ୍ରନ୍ଥର ପ୍ରକୃତ ସହିତ ଅବିଚ୍ଛିନ୍ନ ହୋଇଥିବାରୁ ଏଥିରେ ଅଧିକ ଉପଯୁକ୍ତତା ରହିବ ଯେ ଶିଶୁ ଯାହା କିଛି ଶିକ୍ଷା କରିବ ସେ ଅନ୍ତତଃପକ୍ଷେ ଏହାକୁ ବୁଝିପାରିବ ।

ଏହିସବୁ ନିଷ୍କର୍ଷକୁ କେତେକ ଲୋକ, ଏପରିକି ଅଧିକ ପାଦେ ଆଗେଇ ନେଇ ଯାଆନ୍ତି । ବିଭିନ୍ନ ଗ୍ରନ୍ଥଙ୍କର ମନକୁ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ମାତ୍ର ତାର୍କିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ଅନୁରୂପ କେଶୁ କଟାଯାଇ ନପାରେ । ସେମାନେ ଏହି ନିଷ୍କର୍ଷରେ ଉପନୀତ ହୁଅନ୍ତି ଯେ ତାର୍କିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ମହତ୍ତ୍ୱ ଜୀବ ସମ୍ପ୍ରଦାୟର ଶିକ୍ଷାରେ ନାମକୁମାତ୍ର ରହିଛି । ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ଠିକ୍ ଗୋଟିଏ ତାର୍କିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ପ୍ରତି ପୂର୍ବାନୁକୂଳତାର ଅଭାବ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ହୋଇ ମନ ରହିଅଛି ଓ ଏହା ସ୍ୱଭାବତଃ ସ୍ପଷ୍ଟରୂପେ ଏଥିପ୍ରତି ବିମୁଖ ଅଟେ । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉପରେ ଆଧାରିତ ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକରେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ, ସ୍ୱତଃ ପ୍ରବୃତ୍ତି, ଅନ୍ତର୍ବୋଧାତ୍ମକ ଆତ୍ମପ୍ରକାଶନ ଓ ସ୍ୱାଭାବିକ ଅଭିବୃଦ୍ଧି ପ୍ରତି ଅବାଧ ସୁଯୋଗ ଦିଆଯାଉଥିବାର ଯେ କୌଣସି ଲୋକ ଦେଖିବାକୁ ପାଇବେ ।

ଶୈକ୍ଷଣିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଏ ପ୍ରକାର ପରିଚାଳନା ତାର୍କିକ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ଅତାର୍କିକ ହେବାର ଦୋଷରେ ଆପଣ ସାକ୍ଷ୍ୟରେ ଆପେ ଦୋଷୀ ହୋଇଯିବାର ଜଣା-ଯାଏ । ପରନ୍ତୁ ଯେଉଁମାନେ ଏହା ବିଚାର କରନ୍ତି ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପାଠ୍ୟବସ୍ତୁର ତାର୍କିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ପ୍ରତି ଅସଙ୍ଗତ ହୋଇଥାଏ, ସେମାନେ ଅଧିକତର ଏହି କଥା ଗ୍ରହଣ କରିନେବେ ଯେ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଦ୍ୱାରା ଅଭିନବ ତର୍କ ମଧ୍ୟ ବିକୃତ ଅଟେ । ସୁତରାଂ ଏହା ପରିଶେଷରେ ଅସଙ୍ଗତ ହେବ । ଅଧିକନ୍ତୁ ଯେଉଁମାନେ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ନେତୃତ୍ୱକୁ ଅନୁସରଣ କରନ୍ତି, ସେମାନେ ବିଚାର କରନ୍ତି ଯେ ଯେଉଁମାନେ ଏହାର ଉପେକ୍ଷା କରନ୍ତି, ସେମାନେ ଅତର୍କିକ । ଏହି ବିଷୟରେ କେଉଁ କଥା ତାର୍କିକ ଓ କେଉଁ କଥା ଅତାର୍କିକ, ଖୁବ୍ ବେଶୀ ଭ୍ରମ ହେବାର ଆଶଙ୍କା ରହିଛି । ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ସଂଜ୍ଞାଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କେବଳ ସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇ ପାରିଲେ ଏହି ସଂଦିଗ୍ଧତାକୁ ଦୂର କରାଯାଇପାରେ । ପରିଣାମତଃ ଭୁଲ ବୁଝାମଣାରୁ ରକ୍ଷା ପାଇବା ପାଇଁ କେତେକ ଲୋକ କହନ୍ତି ଯେ ଶୈକ୍ଷଣିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଉପରେ ଆଧାରିତ ତର୍କ, ବିଚାର ତତ୍ତ୍ୱ ଉପରେ ଆଧାରିତ ତର୍କର ବିରୋଧୀ ଅଟେ । (୪୯)

ଆଲୋଚନାର ଏହି ସ୍ଥାନରେ ଅଟକିଯିବା ବାଞ୍ଛନୀୟ ଓ ପାଠର ତାର୍କିକ ତଥା ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ଅନୁସାରେ ଘଟଣାର ଯଥାର୍ଥ କ୍ରମ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସବିଶେଷ ଆଲୋଚନା କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଅନେକ ସମୟରେ ଏହା କୁହାଯାଏ ଯେ ତାର୍କିକ କ୍ରମ ହେଉଛି ତାହା, ଯେଉଁଥିରେ ଅଧ୍ୟାପନା ପାଇଁ ସରଳରୁ ଜଟିଳକୁ ଯିବାର ସୂତ୍ର ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ । ଏଠାରେ ମଧ୍ୟ ପ୍ରତ୍ୟେକ ପଦର ସଂଜ୍ଞା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବାକୁ ପଡ଼େ । କାହା ପାଇଁ ସରଳ ? ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ । ଯଦି ଶିକ୍ଷକ ବା ଗବେଷକଙ୍କର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି ସ୍ଥିର କରନ୍ତି, ତେବେ ସେ ସମ୍ଭବତଃ ମୌଳିକ ଉପାଦାନରେ 'ସରଳ'ର ସଂଜ୍ଞା ନିରୂପଣ କରିବେ ଓ ଏହିସବୁ ଉପାଦାନକୁ ସମଗ୍ର ରୂପରେ ନିର୍ମିତ କରି ସରଳରୁ ଜଟିଳ ଆଡ଼କୁ ଅଗ୍ରସର ହୋଇପାରିବେ । ପୁନଶ୍ଚ ଏହାଦ୍ୱାରା ବିଶ୍ୱର ତତ୍ତ୍ୱ, ପ୍ରକୃତିର କ୍ରମକୁ ଆବାହନ କରାଯାଏ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ବିଜ୍ଞାନ ଶିକ୍ଷାଦାନରେ ଇଲେକ୍‌ଟ୍ରନ, ପ୍ରୋଟନ୍ ଓ ନିଉଟ୍ରନ ଏହି ସବୁ ମୌଳିକ ଏକକକୁ ଦେଖିବାକୁ ପଡ଼େ । ଏହି ସବୁକୁ ଏକତ୍ର କରିଦେଲେ ତଦ୍ୱାରା ଅଣୁର ନିର୍ମାଣ କରାଯାଏ । ଅଣୁସବୁଦ୍ୱାରା ପରମାଣୁ ଗଠିତ ହୁଏ ଓ ଏହିପରି ଭାବରେ ପଦାର୍ଥ-ବିଜ୍ଞାନ ଓ ରସାୟନଶାସ୍ତ୍ରର ଅତ୍ୟଧିକ ଜଟିଳ ବିଷୟକୁ ଅଧ୍ୟୟନ କରି ଜ୍ଞାନ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇପାରେ । ଏହିସବୁ ହେଉଛି କ୍ରମ ବା ବ୍ୟବସ୍ଥା ଓ ଏଥିରେ ବାଧ୍ୟହୋଇ ଶିଶୁକୁ ପରିଶେଷରେ ଉପନୀତ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ, ସୁତରାଂ ଏହାଠାରୁ ଆରମ୍ଭ କରିବା ଯଥାଯଥ ବୋଲି ପ୍ରତୀତ ହୁଏ ।

ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଯଦି ପ୍ରାଗମ୍ୟାଟିଷ୍ଟର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ପାଇଁ ଯାହା ସରଳ ତାହାଠାରୁ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ବିଷୟର ଆରମ୍ଭ କରିବା ଆଦୌ ସମ୍ଭବ ହୋଇ ନ ପାରେ । ପ୍ରକୃତ ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ ପରମାଣୁକ୍ରିୟାର ସଂରଚନା ତା ପାଇଁ ଅଧିକ ଜଟିଳ ହୋଇଯାଇପାରେ,—ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ସରଳତମ ବିଷୟ ହେଉଛି, ତାର କୌଣସି ଏକ ସାମ୍ପ୍ରତିକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ, ଯାହାର ପରିପୂରଣ କରିବା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଇଚ୍ଛା । ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପୂରଣ କରିବା ବିଷୟରେ ଘଟଣାକ୍ରମ ନିଗମନାତ୍ମକ ବା ଆଗମନାତ୍ମକ ପ୍ରକାରରେ ଘଟିତ ହୋଇପାରେ । କିନ୍ତୁ ଏହି ଉଭୟ ପ୍ରକାରକୁ ମିଶାଇଦେବାର ସମ୍ଭାବନା ଅଧିକ ହୋଇପାରେ । ଯେଉଁଠାରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ରହିଛି,—ବସ୍ତୁତଃ ଯେଉଁଠାରେ ଏହି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ନିଜର ବଂଶ-ପରମ୍ପରା ଓ ପରିବେଶ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପ୍ରଭାବଦ୍ୱାରା ପରିପୁଷ୍ଟ ଅନନ୍ୟ ପୃଷ୍ଠଭୂମିରେ ସଂଯୁକ୍ତ ହୋଇ ଐତିହାସିକ ଓ ଭୌଗୋଳିକ ଦୃଷ୍ଟିରେ ରହିଥାଏ, ସେଠାରୁ ଯଦି ଶିକ୍ଷକ ପ୍ରତ୍ୟାନ୍ତରିତ ହୁଅନ୍ତି ଓ ଯଦି ଶିକ୍ଷକ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ପୂର୍ତ୍ତିସାଧନ କାଳରେ ଯେଉଁ ସବୁ ଅପ୍ରତ୍ୟାଶିତ ଆକସ୍ମିକତା ଘଟିପାରେ, ସେଥିପ୍ରତି ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଯଦି ତୃଷ୍ଣା ଥାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷଣକ୍ରମ ପୁରାପୁରି ବିଶୃଙ୍ଖଳିତ ଭାବରେ ରହିଥିବାର ଜଣାପଡ଼େ । କିନ୍ତୁ ବାସ୍ତବରେ ଏହା ନୁହେଁ ଓ ଏପରିକି ଯେଉଁଠାରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଓ ଶିକ୍ଷକ ଉତ୍ତରବର୍ତ୍ତୀ ଓ ମଧ୍ୟବର୍ତ୍ତୀ ଘଟଣା ପ୍ରତି ଧ୍ୟାନ ରଖି

ନିଜ ମୌଳିକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ସଂସ୍କାରର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁଭବ କରନ୍ତି, ସେଠାରେ ମଧ୍ୟ ଏହା ନୁହେଁ; କାରଣ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟକୁ ମନ ମଧ୍ୟରେ ଦୃଢ଼ତା ସହକାରେ ଧରି ରଖିପାରିଲେ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ଅନୁଭୂତ ସମନ୍ୱିତ ଓ ବ୍ୟବସ୍ଥିତ ହୁଏ ।

ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟାନୁସରଣର ସମାପ୍ତି କାଳରେ ଅନୁଭବର ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା, ତାର୍କିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ନିକଟତମ ଉପାଗମ ହୋଇଯାଏ । ଅଧ୍ୟୟନର ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଅନେକ ସମୟରେ ଯେଉଁ ବୁଲଣିଆ ଓ ଯନ୍ତ୍ରଣାଦାୟକ ମାର୍ଗାନୁସରଣ କରିବାକୁ ପଡ଼େ, ତାହାର ସମୀକ୍ଷା କରାଗଲେ ସାଦାସିଧା, ଏପରି ତଥା ପୂର୍ବରୁ ଦୃଷ୍ଟ ହୋଇ ନଥିବା ଅଧିକ ଅନ୍ତର ସମ୍ପର୍କ ଦେଖିବାର ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି । ଏହି ପ୍ରକାରରେ ନିଜ ଅନୁଭବକୁ ଯେତେ ଅଧିକ ବିଶ୍ଳେଷଣ କରାଯାଏ ଓ ଯେତେ ଅଧିକ ଏହାର ସରଳୀକରଣ ଓ ସାଧାରଣୀକରଣ କରାଯାଏ, ସେତେ ଅଧିକ ବିଦ୍ୱାନ୍ ବ୍ୟକ୍ତିର ପାଠ୍ୟବସ୍ତୁର ତଥାକଥିତ ତାର୍କିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ନିକଟରେ ପହଞ୍ଚିବାକୁ ପଡ଼େ ।

ଯଦି ବିଷୟଟି ଏହିପରି ହୁଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ସଂଗଠନ କରିବାରେ ଯୁକ୍ତିସଙ୍ଗତ ଓ ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ପ୍ରଣାଳୀ ମଧ୍ୟରେ ପରସ୍ପର ପ୍ରତି ଆଦୌ ବିରୋଧ ରହିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ; ବରଂ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ବିଭିନ୍ନ ସୋପାନ ପାଇଁ ସମୁଚିତ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ପ୍ରତିନିଧିତ୍ୱ ଯେ ସେ ସବୁକୁ କରନ୍ତି, ଏ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଦେଖିବାକୁ ହେବ । ଏକ ପକ୍ଷରେ, ଶିକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ଓ ବାହାର କରିବା ପାଇଁ ପନ୍ଥାନୁସନ୍ଧାନ କରିବା ଦିଗରେ ତର୍କ ରହିଛି । ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ, ଯେଉଁ ପାଠ୍ୟବସ୍ତୁର ଆବିଷ୍କାର କରାଯାଇସାରିଛି ଓ ଶିକ୍ଷା କରାଯାଇଅଛି, ସେ ସବୁକୁ ସଙ୍ଗଠିତ କରିବାର ତର୍କ ମଧ୍ୟ ରହିଛି । ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ସମନ୍ୱିତ ଉପାଗମ ପାଇଁ ଉଭୟର ଆବଶ୍ୟକତା ରହିବ । ଏହି କଥାର ପୁଷ୍ଟିସାଧନ କରିବାକୁ ଗଲେ, ଏକ ଚମତ୍କାରିକ ବିଷୟ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାର କଥା ଯେ ଯେଉଁମାନେ ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ସଙ୍ଗଠନର ପକ୍ଷାବଲମ୍ବନ କରନ୍ତି, ସେମାନେ ଏହି ଧାରଣାକୁ ଗ୍ରହଣ ନକରିବାକୁ ପାଠ୍ୟବସ୍ତୁର ତାର୍କିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କ ପଦ୍ଧତିରେ ଆଦୌ ସ୍ଥାନ ନ ଥାଏ । ସେମାନେ ଏତଦ୍ଦ୍ୱାରା ନିଜ ମାର୍ଗର ବିରୁଦ୍ଧାଚରଣ କରିଥାନ୍ତି ।

ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନର ଏହି ବିବରଣର ପରିସମାପ୍ତି ସମୟରେ ଏହା ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ ଯେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ବହୁ ସୂଚନା ତର୍କପୂର୍ଣ୍ଣ ଢଙ୍ଗରେ ସୁସଙ୍ଗଠିତ ହେବା ଉଚିତ । ଯେତେ ଅଧିକ ସୂଚନା ସେ ସଂଗ୍ରହ କରିବେ ଓ ଯେତେ ଅଧିକ ତର୍କପୂର୍ଣ୍ଣ ଢଙ୍ଗରେ ସେସବୁକୁ ପରସ୍ପର ସମ୍ବନ୍ଧିତ କରିବେ, ସେତେ ଅଧିକ ନମନୀୟ ଓ ସମ୍ବେଦନଶୀଳ ତାଙ୍କୁ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଶିଶୁର ସାମ୍ପ୍ରତିକ ଆଗ୍ରହର ପରବର୍ତ୍ତୀ ବିକାଶ କରି ସେସବୁର ଉପଯୋଗିତାକୁ ପ୍ରୟୋଗ କରିବାରେ ଦୃଷ୍ଟି ଦେବାକୁ ହେବ । ଠିକ୍ ବିଦ୍ୱତ୍ତାର ପ୍ରଦର୍ଶନ ପାଇଁ ନୁହେଁ;

ଶିକ୍ଷକ ବିଷୟବସ୍ତୁକୁ ଅନାୟାସରେ ବ୍ୟବହାର କରିବା ପାଇଁ ତାର୍କିକ ଢଙ୍ଗରେ ସଙ୍ଗଠିତ କରିବେ । କିନ୍ତୁ ଏହା ଫଳରେ ଯେଉଁ ପ୍ରକାରରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଘାତ-ପ୍ରତିଘାତ ଛାତ୍ରର ସାମ୍ପ୍ରତିକ ମନୋଭାବ ଓ ଆବଶ୍ୟକତା ସହିତ ହେଉଅଛି, ତାହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବା ପାଇଁ ସେ ତାଙ୍କର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ମନୋଯୋଗକୁ ସ୍ୱାଧୀନ ଭାବରେ ଲଗାଇ ପାରିବେ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ମଧ୍ୟ ତାଙ୍କର ଅନବରତ ଧ୍ୟାନ ରଖିବା ଉଚିତ ଯେ ସଙ୍ଗଠନ, ଏହି ବିଦ୍‌ବତ୍ତାପୂର୍ଣ୍ଣ ପଦ୍ଧତି ପ୍ରାରମ୍ଭ କର୍ତ୍ତାର ପଦ୍ଧତି ନୁହେଁ । ଅଧ୍ୟୟନ ଓ ଅଧ୍ୟାପନର ତର୍କ ମଧ୍ୟରେ ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଛି; କାରଣ ଛାତ୍ରର ଅପରିପକ୍ୱତା ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଶକ୍ତିମାନ ରହିଅଛି, ଶିକ୍ଷକ ନିଜର ଉପଲବ୍ଧି ତଥା ପରିପକ୍ୱତା ମଧ୍ୟରେ ତାହାର ପ୍ରତିନିଧିତ୍ୱ କରିଥାନ୍ତି ।

ପାଦଟୀକା

2. C. James L. Mursell, "The Miracle of Learning," Atlantic Monthly, 155 : 735 June, 1935.
3. Cf. Ross L. Finney, A Sociological Philosophy of Education (Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1950, PP. 57-60.
5. Lawrence G. Thomas, "Implications of Transaction Theory," Educational Forum, 32 : 145-155, January, 1968. See also Henry Miller, "Transaction : Dewey's Last Contribution to the Theory of Learning," Educational Theory, 13 : 13-28, January, 1963.
8. John Dewey, Democracy and Education (The Macmillan Company, New York, 1916), pp. 181, 321-322, 393.
9. Marcus Brown, "Knowing and Learning," Harvard Educational Review, 31 : 1-20, Winter, 1961.
10. Cf. William P. Montague, Ways of Knowing (The Macmillan Company, New York, 1925) PP. 134-135n.
13. William J. Sanders, "Thomism, Instrumentalism, and Education," Harvard Educational Review, 10 : 103-105, January, 1940.
14. Pierre J. Marique, Philosophy of Christian Education (Prentice-Hall, Inc., Englewood, Cliffs, N. J., 1939); PP. 209-210.
17. George A. Coe, What is Christian Education ? (Charles Scribner's Sons. New York; 1930), PP. 276-281.

19. Cf. Charles D. Hardie, Truth and Fallacy in Educational Theory (Cambridge University Press, New York, 1942), pp. 22-23. See also Lloyd P. Williams, "The Experimentalist's Conception of Authority," Educational Theory, 3 : 208-211, July, 1953.

20. Frederick C. Neff, "Six Theories of Intellectual Discipline," Educational Theory 7 : 161-172, July. 1957.

22. For a Presentation of the contention that the role of intelligence is not exclusively one or the other of these functions, see John W. Donohue, "From a Philosophy of Man : Reflections on Intelligence as a Dyadic Function", Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1958; PP 13-26; see also George R. Geiger, "An Experimentalist Approach to Education, 54th. Year Book of the National Society for the Study of Education, Part I, Modern Philosophies and Education (Published by the Society, Chicago, 1955), P. 156.

24. Cf. Paul K. Crosser, The Nihilism of John Dewey (Philosophical Library, Inc., New York, 1955), Chaps, 7-78.

25. Herry Broudy, "An Analysis of Anti-intellectualism," Educational Theory, 4 : 187-199, July, 1954.

27. B. Othanel Smith, "The Anatomy of Teaching," Journal of Teacher-Education, 7 : 339-346, December, 1956. Cf. William O. Martin, "A Phenomenological Analysis of the Teaching-Learning Activity", Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1966, pp. 82-86. For an even more detailed anatomy, see Abraham Kaufman, "Teaching as an Intentional Serial Performance," Studies in Philosophy and Education, 4 : 361-389, Summer, 1966.

30. William E. Hocking, Human Natore and Its Remaking (Yale University Press New Haven, Conn., 1923), pp. 258-260.

32. Eg. Israel Scheffler, "Philosophical Models of Teaching," Harvard Educational Review, 35 : 363-367, Fall, 1965.

35. Elizabeth Maccia, "Epistemological Considerations in Relation to the Use of Teaching Machines," Educational

Theory, 12 : 234-240, October, 1962; David Epperson and Richard A. Schmuck, "An Experimentalist's Critique of Programmed Instruction", ibid., pp. 247-254. See also Nathaniel Lawrence, "Whitehead's Educational Philosophy and Mechanised Teaching." Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1967, pp. 199-215.

36. William H. Kilpatrick, "The Project Method," Teachers College Record, 19 : 319-335, September, 1918.

37. Cf. Philip G. Smith, "How We Think : A Reexamination" Educational Forum 31 : 411-420, May, 1967.

38 Cf. Robert H. Ennis, "A Concept of Critical Thinking" Harvard Educational Review, 32 : 81-111 Winter, 1962.

39. John Dewey, "Progressive Education and the Science of Education," Progressive Education, 5 : 197-202, August, 1928.

41. Ben D. Wood and Fred S. Beers, "Knowledge Vrs Thinking ?" Teachers' College Record, 37 : 487-499, March, 1963.

44. John L. Childs, American Pragmatism and Education (Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1956), pp. 353-358.

45. Jerome Bruner, The Process of Education (Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1960) PP 6-9.

46. Joseph J. Schwab, "The Concept of the Structure of a Discipline," Educational Record, 43 : 197-205, July. 1962.

47. B. Othariel Smith, loc., cit.

48. B. Othanel Smith, "Logic, Thinking and Teaching," Educational Theory, 7 : 225-233, October, 1957. See also Kenneth B. Henderson, "A Logical Method for Conceptualising and Other Related Activities", Educational Theory, 13 : 277-284, October, 1963.

49. Cf. Mortimer J. Adler "The Order of Learning," Proceedings of the Western Division of the American Catholic Philosophical Association, 1941, PP. 117-122. The author refers to these two logics as "the order of learning" and "the order of knowledge." See also the same author's

"Tradition and Communication", Procedings of the Western Division of the American Catholic Philosophical Association, 1937, PP. 110-119.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

American Catholic Philosophical Association : Proceedings of the Western Division : The Philosophy of Christian Education, 1941, PP. 49-62.

Arnstine, Donald : Philosophy of Education (Harper and Row, Publishers, Incorporated, New York, 1967, Chaps 2-5, 9.

Barnett, George (ed.) : Philosophy and Educational Development (Houghton Mifflin Company, Boston, 1966), Chap. 1.

Bode, Boyd : How We Learn (D. C. Heath Company, Boston, 1940).

Castell, Alburey : Philosophy and the Teachers' World (Bureau of Educational Research, University of Oregon, Eugene, 1967) Chap. 2

Dewey John ; Child and Curriculum (The University of Chicago Press, Chicago, 1903, PP. 25-34.

———: Experience and Education (The Macmillan Company, New York, 1938, Chaps 2-3.

———: How We Think (D. C. Heath and Company Boston, 1933).

Guzie, Tad W. : The Analogy of Learning (Sheed & Ward, Inc. New York, 1960).

Hardie, Charles D. : Truth and Fallacy in Educational Theory (Cambridge University Press, New York, 1942), Chap. 3.

Hullfish, Gordon H., and Philip G. Smith : Reflective Thinking (Dodd, Mead and Company, Inc., New York, 1961).

Kneller, George F. : Logic and Language of Education (John Wiley and Sons, Inc., New York, 1966), Chaps 3-5.

O'Connor, Daniel J. : An Introduction to the Philosophy of Education (Philosophical Library, Inc., New York, 1957), Chap. 4.

Scheffler, Israel (ed.) : Philosophy and Education (Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1966), Chaps. 6-9.

Smith, B. Othanel and Robert H. Ennis (eds.) : Language and Concepts in Education (Rand McNally and Company' go 1961) Chaps 18, 60, 12

Smith, Philip G. : "Philosophy and the Teaching-Learning Process" in Willard Brehaut (Chmn.), Philosophy of Education (Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1967), Chap. 2

—0—

ଦ୍ୱାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ

ପ୍ରଣାଳୀର ମୂଲ୍ୟ-ମୀମାଂସୀୟ ଦିଗ

(Axiological Aspects of Method)

ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅଧ୍ୟାୟରେ ପଦ୍ଧତିର ଦର୍ଶନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ମୁଖ୍ୟତଃ ଜ୍ଞାନ-ମୀମାଂସା (epistemology) ଦିଗରୁ ଆଲୋଚନା କରାଯାଇଅଛି; କିନ୍ତୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେତେବେଳେ ପାଠର ତାର୍କିକ କ୍ରମରୁ ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ କ୍ରମ ଅଡ଼କୁ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିଗଲୁ, ଜ୍ଞାନ-ମୀମାଂସୀୟ ବିଚାର ସ୍ଥଳରେ ଜ୍ଞାନର ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଚାର ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଲାଭ କଲା। ଜ୍ଞାନର ସଂରଚନାରେ ଏକ ମୂଲ୍ୟାଂଶ ରହିଥିବାର ଆରମ୍ଭ ହୁଏ। ତେଣୁ, ଏହି ପରିବର୍ତ୍ତନକୁ ଏହି ଅଧ୍ୟାୟର ସେହି ରୂପେ ବ୍ୟବହାର କରିବା, ଯେଉଁ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ମୁଖ୍ୟତଃ ପ୍ରଣାଳୀର ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକୁ ମୂଲ୍ୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଦୃଷ୍ଟି କୋଣରୁ ଯଥାସମ୍ଭବ ବିଚାର କରିବା ପାଇଁ ସୀମିତ କରିବା। ଏଠାରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ପ୍ରଶ୍ନ କରିବା—"ପାଠ ପାଇଁ ଯଥାର୍ଥ ସାମାଜିକ ପରିବେଶ କ'ଣ ?" "ଏହାକୁ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ କରିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର କି କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନ କରିବା ଉଚିତ ଓ ପରିଶେଷରେ ଏହାର ପରିଣତିର ମୂଲ୍ୟାୟନ ବା ପରିମାପ କରିବା ପାଇଁ କ'ଣ କରାଯିବା ଉଚିତ ?"

ଅଭିରୁଚି

ପାଠରେ ଅଭିପ୍ରେରଣା ବିଷୟର ପରୀକ୍ଷା କଲାବେଳେ ଆମ୍ଭେମାନେ ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଅତି ଶୀଘ୍ର ଉପନୀତ ହୋଇଯାଉଁ। ଏ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଶିକ୍ଷା ଲକ୍ଷ୍ୟର ପାରମ୍ଭିକ ବିଶ୍ଳେଷଣକୁ ପ୍ରତ୍ୟାବର୍ତ୍ତନ କରିବା ହେଉଛି, ବିଚ୍ୟୁତିର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ବିଷୟ। ପୁନଶ୍ଚ ସ୍ମରଣୀୟ ଯେ ଏଠାରେ ଶିକ୍ଷାରେ ଲକ୍ଷ୍ୟ, ଉପଦେଶ ପାଇଁ କେବଳ ମାର୍ଗଦର୍ଶନ ଦିଏ, ତାହା ନୁହେଁ, ଏହା ମଧ୍ୟ ଅଭିପ୍ରେରଣା ଯୋଗାଇଥାଏ; ଏପରି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବିଚାର କରାଯାଇଥିଲା। ଈପ୍ସିତ ମୂଲ୍ୟ ଯଦି ଲକ୍ଷ୍ୟ ହୁଏ, ତେବେ ଯେଉଁ ଶକ୍ତି ସହିତ ସେ ସବୁର ଇଚ୍ଛା କରାଯାଏ, ତାହା ଯେଉଁ ପରିମାଣରେ ସେ ସବୁ ମୂଲ୍ୟକୁ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରିବା ପାଇଁ ବାସ୍ତବରେ ବ୍ୟୟିତ ହୁଏ, ତାହା ସହିତ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷଭାବରେ ଆନୁପାତିକ ହେବ। ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ବାଞ୍ଛନୀୟ; ଏହି କଥାରୁ ନିଶ୍ଚିତ ହୁଏ ନାହିଁ ଯେ ସେ ସବୁ ବାଞ୍ଛିତ ହେବ। ସୁତରାଂ ଛାତ୍ରର ଅଭିରୁଚି ଅନୁସାରେ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ପାଇଁ କେଉଁ ସବୁ ପ୍ରଣାଳୀ ଅବଲମ୍ବନ କରାଯିବ, ତାହାର ମୌଳିକ ସମସ୍ୟା ହେଉଛି, ବାଞ୍ଛନୀୟକୁ କିପରି ବାଞ୍ଛିତ କରାଯିବ।

ଲକ୍ଷ୍ୟ ଉପରେ ପ୍ରାରମ୍ଭରୁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରିବା ଫଳରେ ସମ୍ଭବତଃ ଅଭିରୁଚିର ପ୍ରଥମ ଖିଅ ମିଳିଯାଉଛି ଓ ସେହି ଖିଅ ହେଉଛି, ଲକ୍ଷ୍ୟ ମୁଖ୍ୟତଃ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟମୂଳକ । ଯାହାହେଉ, ଠିକ୍ ବିଶୃଙ୍ଖଳିତ ବା ଲକ୍ଷ୍ୟହୀନ ସ୍ୱତଃସ୍ଫୁର୍ତ୍ତିତା ଅପେକ୍ଷା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ସ୍ୱତଃସ୍ଫୁର୍ତ୍ତିତା ଯଥେଷ୍ଟ ଅଧିକ ଅଟେ । ବାସ୍ତବିକ ଉଭୟ ଅଭିରୁଚି ଓ ଅଭିଳାଷ ପରସ୍ପର ଘନିଷ୍ଠଭାବରେ ସମ୍ପୃକ୍ତ । କେବଳ ଯେ କାମ କରିବା ପାଇଁ ଛାତ୍ର ଉତ୍ତେଜନାର ବଶବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇଥାଏ, ସେତିକି ନୁହେଁ, କୌଣସି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ପୂର୍ତ୍ତି ପାଇଁ କାମ କରିବାକୁ ସେ ଖୁବ୍ ଉତ୍ତେଜିତ ହୁଏ । ତାର ସାମ୍ପ୍ରତିକ ଅଭିଜ୍ଞତାର ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନତା ଯେତେବେଳେ କୌଣସି ଜଟିଳତାଦ୍ୱାରା ବାଧା ପ୍ରାପ୍ତ ହୁଏ, ସେତେବେଳେ ସେ ତାର ସଙ୍କଟ ଓ ଯେଉଁ ପ୍ରକାରରେ କେତେକ ବସ୍ତୁ ଓ କାର୍ଯ୍ୟଦ୍ୱାରା ତାର ବିରକ୍ତିକୁ ହ୍ରାସକରି ଏପରିକି ତାର ଜୀବନର ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ପୁନଶ୍ଚ ଫେରାଇ ଆଣିପାରିବ, ସେଥିମଧ୍ୟରେ ସେ ସମ୍ପର୍କ ଦେଖିପାରେ । ବହୁ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଗୋଟିଏ ପ୍ରଶ୍ନ ବା ସମସ୍ୟାରୁ ଆଗ୍ରହର ଉତ୍ପତ୍ତି ହୁଏ । ତେଣୁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଏହା ମନେରଖିବାର କଥା ଯେ ଏହି ଆଗ୍ରହ ମଧ୍ୟ ଅତି ଶୀଘ୍ର ଉତ୍ତର ବା ସମାଧାନ ପାଇଗଲେ ସ୍ଥଗିତ ହୋଇଯାଇପାରେ । ଆଲୋଚନାର ଏହି ଭଙ୍ଗୀରୁ ଆଗ୍ରହକୁ ସାଧନ ବା ଉପାୟର ଭୂମିକାରେ ଉପାସ୍ଥାପିତ କରାଯାଏ । କୌଣସି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପ୍ରତି ଜଣେ ଶିଶୁ ଆକୃଷ୍ଟ ହୋଇଅଛି, ଏହା ଧରିନିଆଯାଉ । ସେହି ଶିଶୁ ଓ ତାହାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ "ମଧ୍ୟରେ" ଯାହା କିଛି ଅଛି, ସେସବୁ ମଧ୍ୟବର୍ତ୍ତୀ ଅବସ୍ଥା ତଥା ବିଷୟ, ଯାହାକୁ ତାହାର ଅଭିପ୍ରାୟର ପୂର୍ଣ୍ଣତାପ୍ରାପ୍ତି ପୂର୍ବରୁ ସାଧନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏହି ସବୁ ମଧ୍ୟବର୍ତ୍ତୀ ଅବସ୍ଥା ହେଉଛି, ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ଅଭିରୁଚି; କାରଣ ସେହି ବହୁ ଅବସ୍ଥାର ପୂରଣ ବ୍ୟତୀରେକେ ସାମ୍ପ୍ରତିକ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ ଶିଶୁର ପୂର୍ବକଳ୍ପିତ ଓ ବାଞ୍ଛିତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ପରିଣତ ହୋଇ ନ ପାରେ । ଅତଏବ ଛାତ୍ର ଓ ତାହାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ରହିବା, ସେହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ସାଧନ ହେବା, ଆଗ୍ରହଜନକ ହେବା, ଏହି ସମସ୍ତ ଏକ ବିଷୟର ବିଭିନ୍ନ ପରିପ୍ରକାଶ ।

ବ୍ୟୁତ୍ପତ୍ତିରୁ ସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଯେ ଅଭିରୁଚି ହେଉଛି, ଏକ ମଧ୍ୟସ୍ଥକାରୀ ଶକ୍ତି । ଇଣ୍ଟର-ଏଷ୍ଟ (inter est) ଲାଟିନ୍‌ରେ ହେଉଛି ତାହା, ଯାହା "ମଧ୍ୟରେ ଅଛି" । ଏହା ଏପରି ଗୋଟିଏ ଶବ୍ଦ, ଯାହା ଅନ୍ୟଥା ଅସମ୍ବନ୍ଧିତ ଦୁଇ ପ୍ରକାର ବସ୍ତୁ ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ବନ୍ଧ ସ୍ଥାପନ କରେ । ଉଦାହରଣତଃ ଶିଶୁ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଏହି ସବୁ ମେରୁ ମଧ୍ୟରେ ଠିକ୍ କ'ଣ ରହିଛି ? ଏକ ଦିଗରୁ ଏହା ଏକ ପ୍ରକାରର ଉତ୍ତେଜନା ବୋଲି ବର୍ଣ୍ଣିତ ହୋଇଅଛି, ଯେଉଁ ଉତ୍ତେଜନାରେ ଯାହା କିଛି ସାଧାରଣତଃ ମନୋଯୋଗ ଦ୍ୱାରା ପ୍ରକାଶ କରାଯାଏ, ତାହା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଏହାର ଅନ୍ତର୍ଗତ । ମନୋଯୋଗରୁ ଅଭିରୁଚି ଜଣାପଡ଼େ, ଏ ପ୍ରକାର ପ୍ରହେଳିକା ବିରୁଦ୍ଧରେ ବାସ୍ତବିକ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସତର୍କ ରହିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଜଣେ ଛାତ୍ର ଯେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଇଚ୍ଛାନୁରୂପ କାର୍ଯ୍ୟ କରନ୍ତି, ସେତେବେଳେ ସେ ସ୍ୱଭାବତଃ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ମନ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଥାଏ, ତଦନୁସାରେ ଯେ ସେ କାର୍ଯ୍ୟ

କରନ୍ତି, ଏପରି ଭାବିବା ଅନେକ ସମୟରେ ଏକ ଦୁଃଖଦାୟକ ଭ୍ରାନ୍ତି ହୋଇପାରେ । ଅନ୍ୟ ଏକ ଦିଗରୁ ଅଭିରୁଚିର ଲକ୍ଷଣ, ଆବେଗିକ ଆସକ୍ତି ବା ମୋହ ହୋଇପାରେ, ଯାହାକି ସ୍ୱୟଂ ସକ୍ରିୟ ଓ ପ୍ରରୋଚକ । ଏହା ସାଧାରଣତଃ ସ୍ୱୀକାର କରାଯାଏ ଯେ ଏହି ଆବେଗ ସହିତ ଅନୁମୋଦନ ଓ ଯୋଗ୍ୟ ହେବାର ଭାବ ସଂଯୁକ୍ତ ହୋଇଥାଏ । ସୁତରାଂ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିକୁ ଆମେ ଯାହା ଦେଖୁଁ, ଏହା ଯନ୍ତ୍ରଣାଦାୟକ ବିଷୟ ଅପେକ୍ଷା ରୁଚିକର ବିଷୟରେ ଅନ୍ତଃ-ପ୍ରେରଣା ପାଇବାକୁ ଅଧିକ ପସନ୍ଦ କରେ । ଅଧିକନ୍ତୁ ଅଭିରୁଚି ଅନୁଭୂତ ହେଲେ, ଏହା ସ୍ୱତଃସ୍ଫୂର୍ତ୍ତି, ପୂର୍ଣ୍ଣତଃ ହୃଦୟଙ୍ଗମାତ୍ମକ ହୋଇଥାଏ । ଏହା ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଭାବରେ ମଧ୍ୟ ସଂକଳ୍ପିତ ହୋଇଥାଏ ।

ଗୋଟିଏ ଅର୍ଥରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଅଭିରୁଚିର ଏହି ଦ୍ୱି ମେରୁ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ (Bi-Polar) ଭାବନାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ନିଜ ପରିବେଶ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ କ୍ରିୟା ଆମନ୍ତ୍ରିତ ହୁଏ, ଏହା ସହିତ ସେ ନିଜକୁ ନିଜେ ତାଦାତ୍ମ୍ୟ କରିନିଏ । ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ସେ ସେହି ପ୍ରକାରର ନିଜକୁ ଉଆରି କରିବାକୁ ଚାହେଁ, ଯାହାକୁ ସେ ନିଜକୁ ନିଜେ ନିଜ ପାଇଁ ଉପସ୍ଥାପିତ ଜୀବନର ପ୍ରତିରୂପ ବୋଲି ସ୍ୱୀକାର କରେ । ସେ ଅକ୍ଷରଶଃ ନିଜର ଅଙ୍ଗ ହୋଇଯାଏ । ସେ ବାରମ୍ବାର ଓ ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ଭାବରେ ସମଗ୍ରରୂପରେ ଶିକ୍ଷାକରେ । ସେ ନିଜ ଜୀବନରେ ଏହାକୁ ରୂପାୟିତ କରେ । ଏହି ଅର୍ଥରେ ଅଭିରୁଚି, ବ୍ୟକ୍ତିସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟରୁ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ । ବ୍ୟକ୍ତିସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟର ଝୁଙ୍କ୍ ନିର୍ଣ୍ଣିତ ଭାବରେ ଗୋଟିଏ ଅଭିରୁଚି ଥାଏ । ସୁତରାଂ ଏହି ଝୁଙ୍କକୁ ପ୍ରତିପାଦନ କରିବା ଅର୍ଥାତ ସ୍ୱାସ୍ଥ ହେବା ହେଉଛି, ଆଗ୍ରସ୍ତ ହେବା କିମ୍ବା ରତ ସହିତ ତାଦାତ୍ମ୍ୟ ହେବା । ବାସ୍ତବରେ ଅଧ୍ୟୟନର କୁଶଳତା ସେହି ଅନୁପାତରେ ସିଧାସିଧା ବଢ଼ିଯାଏ; ଯେଉଁ ଅନୁପାତରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ନିଜ କାମରେ ପୂର୍ଣ୍ଣ-ରୂପରେ ସଂଲଗ୍ନ ରହେ । ଯଦି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବା ପ୍ରୟୋଜନ ସହିତ ଅନନ୍ୟମନା ହୋଇ ସଂଯୁକ୍ତ ରହେ ଓ ଯଦି ସେ ନିଜ କାମରେ ତଲ୍ଲୀନ ବା ସଂଲଗ୍ନ ରହେ, ତେବେ ତାର ମାନସିକ ଅଖଣ୍ଡତା ବା ସତ୍ୟନିଷ୍ଠା ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ; ଯାହାକି ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟା ପାଇଁ ଏକାନ୍ତ ଉପାଦେୟ ।

କେତେକ ଲୋକ ବିଚାର କରନ୍ତି ଯେ ଏକ ସାଧନ ଭାବରେ ଅଭିରୁଚିର ମହତ୍ତ୍ୱ ଥିବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଶୈକ୍ଷଣିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଏହା ମଧ୍ୟ ସାଧ୍ୟ ହେବା ଉଚିତ । ତେଣୁ କେତେକ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ କିମ୍ବା କ୍ରିୟାନୁଷ୍ଠାନ ପ୍ରତି ଯେ ଚମତ୍କାର ଆକର୍ଷଣ ଥାଏ, ଏହା କୌଣସି ଅଧିକ ଦୂରବର୍ତ୍ତୀ ଧ୍ୟେୟ ବା ମୂଲ୍ୟ ପାଇଁ ବ୍ୟବହୃତ ହେବା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ ନାହିଁ । ବରଂ ସେସବୁଥିରେ କେବଳ ଲାଗିରହିବା ଫଳରେ ଅଭିରୁଚିର ଉଦ୍ରେ ହେବାରେ ଯଥେଷ୍ଟ ହୁଏ । ଏଠାରେ ଅଭିରୁଚି ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟାତ୍ମକ ଗୁଣ ପ୍ରତି ନିକଟ ହୋଇଯାଏ । ଏହା-ଛଡ଼ା ଅଭିରୁଚିରୁ ଅଭିରୁଚି ଉପଲବ୍ଧ ହୁଏ । ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ପ୍ରଥମରୁ ଅଭିରୁଚି ହୋଇ ନଥାଏ, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ପକ୍ଷରେ ଅଭିରୁଚି ହେବାର ଆଶା କରାଯାଇ ନପାରେ ।

ସଂପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷର (apperception) ପ୍ରାଚୀନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ପଣ ଏହାକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବାକୁ ହେବ। ଜ୍ଞାନ ଉପରେ ଅଭିରୁଚି ନିର୍ଭର କରେ ଓ ଜ୍ଞାନ ହିଁ ପୂର୍ବର ଶିକ୍ଷାର ଅଭିବୃଦ୍ଧି ଅଟେ । ସେ ହେଉଛନ୍ତି, ଅଭିରୁଚିସମ୍ପନ୍ନ ଶିକ୍ଷକ, ଯେ ନୂତନ ବିଷୟକୁ ପୁରାତନ ଜଣାଗଲା ପରି କରିଦେଇପାରନ୍ତି । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରେ ଏହା ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଆଗ୍ରହାନ୍ୱିତ 'ହେବା' ଅପେକ୍ଷା ତାର ଆଗ୍ରହ 'ଅଛି', ଏପରି ବିଶ୍ୱାସ କରିବାକୁ ହେବ ।

ଅରୁଣଙ୍କର ଉପଦେଶ, ପକ୍ଷରୁ ସମସ୍ୟାର ଉପାଗମଦ୍ୱାରା ସମ୍ଭବତଃ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଗତିବିଜ୍ଞାନରେ (dynamics) ଅଭିରୁଚିରେ କାର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ଅଧିକ ଗାଢ଼ତର କରାଯାଇପାରନ୍ତ । ଶିକ୍ଷା ସାଧାରଣତଃ ଯାନ୍ତ୍ରିକ ଓ ଶୁଷ୍କ ହୋଇଯାଏ; ଏହା ସେହି ଅନୁପାତରେ ହୁଏ, ଠିକ୍ ଯେଉଁ ଅନୁପାତରେ ପ୍ରସ୍ତୁତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଶକ୍ତି ସାଂପ୍ରତିକ ଭଣ୍ଡାର ସହିତ ସମ୍ବନ୍ଧର ଅଭାବ ରହିଥାଏ, ବା ଯଦି କୌଣସି ସମ୍ବନ୍ଧ ଥାଏ ତେବେ ତାହା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଦ୍ୱାରା ପରିଲକ୍ଷିତ ହୁଏ ନାହିଁ । କୌଣସି ଲୋକ ଏହା ବିଚାର ନ କରନ୍ତୁ ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଶକ୍ତି ଓ କ୍ଷମତାର ପ୍ରୟୋଗ ବା ବିନିଯୋଗ ନକରି ଶିକ୍ଷକ ଶିକ୍ଷା ଦେଇପାରନ୍ତି । କିମ୍ବା ଏହା ଶିକ୍ଷଣ ଅସମ୍ଭବ । କୌଣସି ପ୍ରକାରରେ ହେଉ ବା କୌଣସି ସମୟରେ ହେଉ, ପ୍ରୟୋଜନ ବା ପ୍ରେରଣାକୁ କାମରେ ଲଗାଇବାକୁ ହେବ । ଏହା କେବଳ ଉତ୍ସ ବା ମୂଳାଧାରର ପ୍ରଶ୍ନ ଅଟେ । ଯଦି ଏହା ଶିଶୁ ପ୍ରକୃତି ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ସ୍ୱାଭାବିକ ଅବିଚ୍ଛିନ୍ନ ସମ୍ପର୍କରୁ ଉଦ୍ଭୂତ ଓ ବିକଶିତ ନହୁଏ, ତେବେ ପାଠକୁ ଅବଶ୍ୟ ଚିତ୍ତାକର୍ଷକ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ପରନ୍ତୁ ଏହାକୁ ବଳପୂର୍ବକ ଚିତ୍ତାକର୍ଷକ କରିବାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ବିକୃତ ଅଭିରୁଚିର ଅଭାବ ରହିଛି, ଏହାକୁ ପୂର୍ବପୂରା ସ୍ୱୀକୃତ ଦିଆଯାଉଛି । ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ବାହ୍ୟ ଅଭିପ୍ରେରଣାର ଆଶ୍ରୟ ନେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ପରୀକ୍ଷା ଓ ନମ୍ବର କିମ୍ବା ଏପରିକି ପାରିତୋଷିକ ଓ ଶାସ୍ତି ଆଦି କୃତ୍ରିମ ଓ କଳ୍ପିତ ବିଧିପ୍ରକରଣଗୁଡ଼ିକର ପ୍ରୟୋଗ କରାଯିବା ଉଚିତ । ଅଭିପ୍ରେରଣା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହା ଦେବାଳିଆ ପଣ ବୋଲି ସ୍ଥୂଳତଃ ବିଚାର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

ଅଭିରୁଚି ଉପଲବ୍ଧି କରିବାରେ ଯଦି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ସାମ୍ପ୍ରତିକ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପକୁ ସାଧନ କରାଯାଏ, ତେବେ ଅନେକ ଲୋକଙ୍କ ବିଚାରରେ ଏହାହିଁ ଏ ବିଷୟରେ ସ୍ପଷ୍ଟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ହେଉଛି ଯେ ପାଠ୍ୟ-କ୍ରମର ବିଷୟ-ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକୁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ବାତାବରଣସ୍ଥ ବାସ୍ତବ ଜୀବନ ପରିସ୍ଥିତିରୁ ଗ୍ରହଣ କରାଯିବା ଉଚିତ । ପ୍ରକୃତରେ-ସେମାନେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ସ୍ଥାନୀୟ ଉଦ୍ୟୋଗ, କୃଷି, ଗୃହ ଓ ସାମାଜିକ ଜୀବନରୁ ଉତ୍ଥିତ ଅଭିପ୍ରେରଣାଗୁଡ଼ିକ ଏତେଦୂର ବାସ୍ତବ ଓ ବାଧ୍ୟକାରୀ ହୁଏ ଯେ ତଦ୍ୱାରା କେବଳ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ବ୍ୟବହୃତ ଅଭିରୁଚି କୃତ୍ରିମ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଭାବରେ ମଳିନ ହୋଇଯାଏ । କିନ୍ତୁ ଏଠାରେ ମଧ୍ୟ ଗୁରୁତ୍ୱ

ଆରୋପ କରିବା ଫଳରେ ବାସ୍ତବ ବିପଦ ରହିଯାଏ । ଏପରିକି ଯେତେବେଳେ ଜୀବନ କେତେକ ସୁଦୃଢ଼ ବାସ୍ତବତାରେ ନିମଗ୍ନ ହୋଇଯିବାକୁ ପଡ଼େ, ସେତେବେଳେ କେତେକ ଲୋକଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଏହା ଆନନ୍ଦର ସହିତ ସମ୍ଭବ ହୁଏ । କିମ୍ବା ବେଳେ ବେଳେ ଏହିସବୁ ବାସ୍ତବିକତାଗୁଡ଼ିକ ସ୍ୱୟଂ ପୁରାପୁରି ନିଷ୍ଫଳ ଓ ବର୍ଣ୍ଣବିହୀନ ହୋଇଯାଏ ଏବଂ ବିପରୀତ କ୍ରମରେ ଏହା ମଧ୍ୟ ଘଟିଥାଏ । ଅନେକ ସମୟରେ ଏହା ଘଟିବାର ଦେଖାଯାଏ ଯେ କାଳ୍ପନିକ ପରୀରାଜ୍ୟର ଗଳ୍ପ ମଧ୍ୟ ଅଭିରୁଚିକୁ ଉଚ୍ଚାଙ୍ଗ କରି ଆନ୍ଦୋଳିତ କରେ । ଅନେକ ସମୟରେ ଜୀବନର ପରିସ୍ଥିତିଗୁଡ଼ିକ ବାସ୍ତବ ହୋଇଥିବାରୁ ସେ ସବୁଥିରୁ ଅଭିରୁଚିର ସଂଘାତ ହୁଏ । କୌଣସି ବିଶେଷ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଷୟରେ ଅଭିରୁଚିର ସଂଜ୍ଞା କରିହେବ ନାହିଁ, କିମ୍ବା ଏଥିପାଇଁ ଗୋଟିଏ ମାପକାଠି ଦିଆଯିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଏ ବିଷୟ ବାରମ୍ବାର କହିବାକୁ ପଡ଼େ ଯେ ଯାହା ଶିଶୁ ପାଇଁ ସାର୍ଥକ ଓ ମୂଲ୍ୟବାନ୍, ତାହା ଉପରେ ଅଭିରୁଚି ଓ ମୂଲ୍ୟ ନିର୍ଭର କରେ (୧) ।

ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ଓ ଅନୁଶାସନ

ଏପରିକି ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ପ୍ରବଳ ଅଭିରୁଚିଦ୍ୱାରା ସକ୍ରିୟ ହୋଇଥିଲେ ହେଁ କଦାପି ପରିସ୍ଥିତି ତାକୁ କୃତକାର୍ଯ୍ୟ କରାଇଦେଇ ପାରେ । ତାକୁ ଅବଶ୍ୟ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଯାହାଫଳରେ ପରମ୍ପରାର ଉଲ୍ଲେଖମାତ୍ରେ ଏକ ପ୍ରାଚୀନ ବିବାଦର ସୃଷ୍ଟି ହୁଏ ଓ ସେହି ବିବାଦ, ଅଭିରୁଚି ଓ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ମଧ୍ୟରେ ଉପସ୍ଥିତ ହୁଏ । ଏଠାରେ ବହୁବିଧ ସ୍ଥିତି ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରାଯାଇପାରେ ।

ସମ୍ଭବତଃ ପ୍ରଯତ୍ନର ଯାହା ଲୋକପ୍ରିୟ ବିଚାର, ସେ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଗୋଟିଏ ସ୍ଥିତି ଗ୍ରହଣୀୟ ରହେ । ଏଥିରେ ମତପୋଷଣ କରାଯାଏ ଯେ ପ୍ରଯତ୍ନ ହେଉଛି ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିର ଅନୁଶୀଳନ । ଅପ୍ରୀତିକର କାମ କଲାବେଳେ ଯେଉଁ କଷ୍ଟ ଅନୁଭବ କରାଯାଏ, ଏହା ତାହାର ପ୍ରତିନିଧିତ୍ୱ କରେ । (୨) ଏ ପ୍ରକାର ମୁହୂର୍ତ୍ତରେ ନିଜ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଦୃଢ଼ତା ସହିତ ଲାଗି ରହିବା ପାଇଁ ଐଚ୍ଛିକ ଅବଧାନର ଅତିରିକ୍ତ ପ୍ରୟାସର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁଭୂତ ହୁଏ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ବିଚାର କଲାବେଳେ ପ୍ରଯତ୍ନ, ଅଭିରୁଚିର ପ୍ରତିପକ୍ଷ ପ୍ରତୀତ ହୁଏ । ପ୍ରେୟ ବସ୍ତୁର ପ୍ରାପ୍ତିପାଇଁ ଅଭିରୁଚି, ଅଭିପ୍ରେରଣା ଆଣିଦିଏ; ଅଥଚ ପ୍ରଯତ୍ନ ଉପରେ ଯେତେବେଳେ ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଏ, ସେତେବେଳେ କାର୍ଯ୍ୟ ଅରୁଚିକର ହୋଇପଡ଼େ ।

(୨) କାଥଲିକ୍ ଶିକ୍ଷାରେ କଠୋର ସଂଯମର ଭିତ୍ତିଭୂମିରେ ଅଭିରୁଚି ଓ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ମଧ୍ୟରେ ବିରୋଧକୁ ବିଶେଷ କରି ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରନ୍ତି Sr. Joseph M. Rady ତାଙ୍କ ପ୍ରଣୀତ Critical Study of the New Education (Catholic Education Press, Washington, 1932 pp. 88-92 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଯଦି ଅଧ୍ୟୟନ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀକୁ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା କରିବାକୁ ପଡ଼େନାହିଁ, ତେବେ ଏହା [illegible] ମତ ହେଉଛି ଯେ ତାର ସଂକଳ୍ପର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ସଦୁପଯୋଗ କରାଯିବ ।

ଅଭିରୁଚି ଓ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ମଧ୍ୟରେ କଠୋରତାପୂର୍ଣ୍ଣ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ବିରୋଧ [illegible] ମତର ପାର୍ଥକ୍ୟରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଏହା ସମ୍ଭବତଃ ଏପରି ଗୋଟିଏ କ୍ଷେତ୍ରର ମାନ୍ୟତା ଦେବ, ଯେଉଁଥିରେ ଅଭିରୁଚି ଓ ପ୍ରଯତ୍ନ ପରସ୍ପର ବ୍ୟାପ୍ତ ହେବ ଓ ପରସ୍ପରର [illegible] କରିବ । ଅଭିରୁଚି ବ୍ୟତିରେକେ ପ୍ରଯତ୍ନର ପ୍ରୟୋଗଦ୍ୱାରା ଏକ ଚରମ ଅବସ୍ଥାର ସୃଷ୍ଟି ହେବ । ପୁନଶ୍ଚ ପ୍ରଯତ୍ନ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ବ୍ୟତିରେକେ ଅଭିରୁଚିସମ୍ପନ୍ନ ହେବା ଫଳରେ ଏହା ଏକ ଚରମ ଅବସ୍ଥାରେ ପରିଣତ ହେବ । ଏହି ଉଭୟଙ୍କୁ ଏହାଦ୍ୱାରା ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରାଯାଏ । କାରଣ ପ୍ରଥମୋକ୍ତ ଚରମ ଅବସ୍ଥାଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା ଏକ ଯାନ୍ତ୍ରିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ପରିଣତ ହୋଇଯାଏ ଓ ଦ୍ୱିତୀୟୋକ୍ତ ଚରମ ଅବସ୍ଥାରେ ଶିକ୍ଷା କେବଳ ବିନୋଦନ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ପରିଣତ ହୋଇଯାଏ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଦ୍ୱାରା ଅଭିରୁଚି ଓ ପ୍ରଯତ୍ନ ସମରୂପ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ଅଭିରୁଚି ଓ ପ୍ରଯତ୍ନ ଅଗ୍ରପଶ୍ଚାତ ଶୈଳୀରେ ଅଧିକ ପ୍ରଭାବ ପକାଇପାରେ । ପରନ୍ତୁ ଏହି ପରେ ମଧ୍ୟ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ମାତ୍ରାରେ ଖୁବ୍ ଅଧିକ ପ୍ରଭାବ ପକାଇ ନପାରେ । ଏପରିକି ଅଭିରୁଚି ଭିନ୍ନ ଦିଗଗାମୀ ହେଲେ ପୁଣି ପରିସ୍ଥିତି ଏପରି ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ, ଯେଉଁଥିରେ ଆଚରଣ ଉପରେ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ, ବନ୍ଧନକାରୀ ପ୍ରଭାବ ପକାଇଥାଏ । ଏଠାରେ ପ୍ରଯତ୍ନ ଔଚିତ୍ୟର ଅନୁକୂଳ ହେବା ଆବଶ୍ୟକ । ଯଦି ଏହା ହୁଏ, ତେବେ ପରିଣାମରେ ଏଥିରୁ ଅଭିରୁଚି ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ । ବାସ୍ତବରେ ଏହି ପ୍ରକାରରେ ଉତ୍ପନ୍ନ ଅଭିରୁଚିର ଗମ୍ଭୀରତା ଆହ୍ୱାନର କଠିନତାର ସମାନୁପାତି ଅନେକ ସମୟରେ ହୋଇଥାଏ । କିନ୍ତୁ ଏପରିକି ଅଭିରୁଚି ବ୍ୟତିରେକେ ମଧ୍ୟ ପ୍ରଯତ୍ନ ଏହି ଦିଗରେ ରହିବା ଆବଶ୍ୟକ, କାରଣ ଏଠାରେ ନୈତିକ ନିୟମ କିମ୍ବା ବିବେକର ବଶବର୍ତ୍ତିତା ସେଥିରେ ଅନ୍ତର୍ଗତ ହୋଇଥାଏ ।

ତଥାପି ଏକ ତୃତୀୟ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ରହିଛି ଓ ସେଥିରେ କୌଣସି ସ୍ଥଳରେ ପୁଣି ଅଭିରୁଚି ଓ ପ୍ରଯତ୍ନକୁ ପରସ୍ପର ବିରୁଦ୍ଧ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ ନାହିଁ । ଅଭିରୁଚିକୁ ପ୍ରଯତ୍ନର ଅଭିବୃଦ୍ଧି ଭାବରେ ବେଳେବେଳେ ବିଚାର କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏଠାରେ ପ୍ରଯତ୍ନକୁ ଅଭିରୁଚିର ଅନୁଚର କରିଦିଆଯାଏ । ଯେତେବେଳେ ବାଧାବିଘ୍ନ ସବୁ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ପ୍ରଗତିକୁ ମନ୍ଦ କରିଦିଏ ଓ ତାହାର ପ୍ରକଳ୍ପ ବା ପ୍ରୋଜେକ୍ଟର ସମ୍ପାଦନରୁ ପ୍ରାପ୍ୟ ବିକର୍ଷିତ କରିଦିଏ, ସେତେବେଳେ ଅଭିରୁଚି ବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟହିଁ ତାର ନିଜ କାର୍ଯ୍ୟରେ ସ୍ଥାୟୀଭାବରେ ଲାଗିରହିବା ପାଇଁ ଅତିରିକ୍ତ ପ୍ରୟାସ ବା ପ୍ରଯତ୍ନ ଆବଶ୍ୟକ କରେ । ସେ ଅରୁଚିକର କାର୍ଯ୍ୟ କରେ, କାରଣ ତା'ର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟକୁ ଉଲ୍ଲେଖ କଲେ ଜଣାଯାଏ ଯେ ସେ ଆତ୍ମବିକାଶର ବାଞ୍ଛିତ ମାର୍ଗରେ ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନଭାବରେ ଚାଲିବା ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ କିଛି କରେ ନାହିଁ । ଏହି ପ୍ରକାରରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଅରୁଚିକର ଭାବନା ଅପେକ୍ଷା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ କିମ୍ବା ଅଭିରୁଚି

ହେଉଛି ମୂଲ୍ୟ, ଯାହାକି ପ୍ରଯତ୍ନକୁ ଉତ୍ତେଜିତ କରେ । ବାସ୍ତବରେ ଏହା ମଧ୍ୟ ଅନେକ ସମୟରେ ଦାବି କରାଯାଏ ଯେ ସୁଫଳପ୍ରଦାୟ ବିରକ୍ତିକର ପରିସ୍ଥିତିର ଅନୁପାତରେ ଯେତେ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା କରିପାରିବେ, ଅଭିରୁଚିର ଅନୁପାତରେ ଅଧିକ ପ୍ରଯତ୍ନ କରିପାରନ୍ତି । ଏହାଛଡ଼ା ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଦାବି କରାଯାଏ ଯେ ପ୍ରଯତ୍ନ ସଂକଳ୍ପର ଏକ ବିଚ୍ଛିନ୍ନ ପ୍ରୟାସ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ଯଦି ଏହାକୁ ଗୃହୀତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସପକ୍ଷରେ ବ୍ୟବହାର କରାଯାଏ, ତେବେ ସେଥିରେ ଅଧିକ ନୈତିକ ମୂଲ୍ୟ ସଂଲଗ୍ନ ହୋଇପାରେ । ଯେଉଁଠାରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର କେତେକ ଆବଶ୍ୟକ ବାହ୍ୟ ସ୍ଥିତିର ଧାରଣାରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ନୈତିକ ମୂଲ୍ୟର ଅନୁସନ୍ଧାନ କରୁଁ, ସେଠାରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଆନ୍ତରିକତାର ଅଭାବ ହେତୁ ସବୁବେଳେ ବିପଦର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ପଡ଼େ । ପ୍ରଯତ୍ନର ନୈତିକ ସାର୍ଥକତାର ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଉତ୍ତମ ଅନ୍ତର୍ମୀପ ଆନ୍ତରିକ ଭାବନାରେ ମିଳେ ଯାହାକୁ ନେଇ ଅଭିକର୍ତ୍ତା କାର୍ଯ୍ୟ କରେ ।

ପରିଶେଷରେ, ଧରନ୍ତୁ, ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସର୍ବୋତ୍ତମ କୁଶଳୀ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ସତ୍ତ୍ୱେ ଯଦି ଛାତ୍ର ନିଜ ଅଧ୍ୟୟନରେ ଆଗ୍ରହୀ ନ ହୁଏ, କିମ୍ବା ଧରନ୍ତୁ, ତାର ଆତ୍ମସମ୍ମାନ ଓ ସଂକଳ୍ପ ପ୍ରତି ସର୍ବାଧିକ ଆହ୍ୱାନପୂର୍ଣ୍ଣ ନିବେଦନ ସତ୍ତ୍ୱେ ସେ ନିଜର ପ୍ରଚେଷ୍ଟା କରିବ ନାହିଁ, ତେବେ ଏପରି ପରିସ୍ଥିତିରେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ଅଭିପ୍ରେରିତ କରିବା ପାଇଁ ବଳପ୍ରୟୋଗ କରିବା ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ହେବ କି? ଏହାକୁ ସ୍ୱୀକୃତି ଦେବା ଏକ ସାଧାରଣ ଉତ୍ତରପରି ଜଣାଯାଏ । କିନ୍ତୁ କେବଳ ଏକ ଆକସ୍ମିକ ପରିସ୍ଥିତିର ମୁକାବିଲା ଭାବରେ ଏହା ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ । ଯେଉଁଠାରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ବହିର୍ଭୂତ ଧ୍ୟେୟ ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ହୁଏ ଓ କ୍ଷତି ହେବାର ସମ୍ଭାବନା ଥାଏ, ସେଠାରେ ସମାଜ ନିଜର ଧ୍ୟେୟର ପ୍ରାପ୍ତି ପାଇଁ ନିଜେ ଅନ୍ତିମ ଅସ୍ତ୍ରଭାବରେ ବଳପ୍ରୟୋଗ କରିବାକୁ ପଶ୍ଚାଦ୍‌ପଦ ହେବ ନାହିଁ । ଏହି ପ୍ରକାରର ପରିସ୍ଥିତିରେ ଏହା ପ୍ରତୀତ ହୁଏ ଯେ ଏ ପ୍ରକାର କାର୍ଯ୍ୟ-ସାଧନର ଆଶ୍ରୟ ନେବା ବିଦ୍ୟାଳୟ ପକ୍ଷରେ ନ୍ୟାୟୋଚିତ ହେବ ।

ଯଦି ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଏହା କରାଯାଏ, ତେବେ ଫଳ ଲାଭ କରିବା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏଥିରେ କୌଣସି ଭ୍ରମର ଅବକାଶ ରହିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀକୁ ଜୋର ଜବରଦସ୍ତି ଯାହା କରିବାକୁ କୁହାଯାଏ, ସେହି ଆଜ୍ଞା ଯଦି ସେ ପାଳନ କରେ, କେବଳ ଏହି ତଥ୍ୟରୁ କୌଣସି ପ୍ରକାରରେ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହେବା ଠିକ୍ ହେବ ନାହିଁ ଯେ ଶିକ୍ଷକ ବା ପିତାମାତା ଯେଉଁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ହୋଇଅଛନ୍ତି, ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ସେହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଦ୍ୱାରା ମଧ୍ୟ ପ୍ରଭାବିତ ହୋଇଅଛି । ବସ୍ତୁତଃ ଏହା ହୋଇପାରେ ଯେ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ବଳକୁ ସମ୍ମାନଦେବା ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ କେବଳ ସେ ଦିଗରେ ଢଳିପଡୁଛି । କେତେକ ଲୋକ ଏ କଥାରେ ସନ୍ଦେହ କରନ୍ତି ଯେ ଏହି ପ୍ରକାରର ବଳ ପ୍ରଦର୍ଶନର ପରିଣାମ ସ୍ୱରୂପ ଏପରିକି ଶିକ୍ଷା ସାଧିତ ହୋଇଅଛି । (୩) ସେମାନଙ୍କର ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ କାହାରିକୁ ଜୋର-

ଜବରଦସ୍ତି ଭଲ କରନ୍ତେ ନାହିଁ । ଅତଏବ ମଧ୍ୟ ଯଦି ଜଣେ କେବଳ ସ୍ୱତଃ ଭଲ ହେବା-ପାଇଁ ସଙ୍କଳ୍ପ କରେ, ତେବେ ସେ ବ୍ୟକ୍ତି ଭଲ ହୋଇପାରେ । ସେହିପରି ଏଠାରେ ମଧ୍ୟ ସମ୍ଭବତଃ ଶିକ୍ଷା କରିବାର ଅକ୍ଷମ ଶକ୍ତି ହେଲେ ମଧ୍ୟ ଏହାକୁ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅବସ୍ଥାକୁ ଫେରି ଆଦରରେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇନପାରେ । ଗୋଟିଏ ପୁରୁଣା ପ୍ରବଚନ ଅନୁସାରେ ଯଦିଓ ଗୋଟିଏ ଶିଶୁକୁ ଜ୍ଞାନସ୍ରୋତ ନିକଟକୁ ଜ୍ଞାନ ଗ୍ରହଣ କରିବା ପାଇଁ ବା ଜ୍ଞାନ ପିପାସା ମେଣ୍ଟାଇବା ପାଇଁ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି ସମର୍ଥ ହୋଇନପାରେ, ତେବେ ଅନେକ ସମୟରେ ଏହା ହୋଇପାରେ ଯେ ଶିଶୁକୁ ଜ୍ଞାନସ୍ରୋତର ସମୀପସ୍ଥ କରାଗଲେ ସେ ଜ୍ଞାନ ଗ୍ରହଣ ପାଇଁ ଯଥେଷ୍ଟ ଆଗ୍ରହୀ ହୋଇପାରେ ।

ଯଦିଓ ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଅଭିରୁଚିର ପ୍ରକୃତି ତଥା ଏହାକୁ କିପରି ପ୍ରବର୍ତ୍ତିତ କରାଯାଇ ପାରିବ, ଏହି ସମ୍ପର୍କରେ ଆଲୋଚନା ମୁଖ୍ୟତଃ ଆଧାରିତ ହୋଇଅଛି, ଏହାରା ଏହି ଏକ ଦୃଢ଼ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ପ୍ରକାଶ ପାଇଛି ଯେ ଫଳସ୍ୱରୂପ ଅଧ୍ୟାପନା ଓ ବିଷୟବସ୍ତୁ ପାଇଁ ଅଭିରୁଚି ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅବସ୍ଥା ସୃଷ୍ଟିକରେ । ଯାହାହେଉ ଅନେକ ଲୋକ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଆପତ୍ତି କରିଥାନ୍ତି । ଏକ ପକ୍ଷରେ ସେମାନେ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ଯେ ଏହି ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ଫଳରେ ସ୍ୱଚ୍ଛନ୍ଦ ମୃଦୁ ଶିକ୍ଷାତତ୍ତ୍ୱର ସୂଚନା ମିଳେ । ଯେଉଁ ସ୍କୁଲରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ଅଭିରୁଚି ଜାଗ୍ରତ ହୋଇପାରିବ, କେବଳ ସେହି ସ୍କୁଲରେ ଯଦି ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ, ତେବେ ସେମାନେ ଏବେ ଆଶଙ୍କା କରନ୍ତି ଯେ ସାମାଜିକ ଐତିହ୍ୟର ଅଧିକାଂଶ ଅବହେଳିତ ହେବ ଓ ଶିକ୍ଷା ଫଳରେ ପିଲାମାନଙ୍କର ଖାମଖିଆଲର ଏକ ପ୍ରକାର ଭାବାତ୍ମକ ପ୍ରୋତ୍ସାହନ ଦିଆଯିବ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ସେମାନଙ୍କର ଆଶଙ୍କା ରହିଯାଏ ଯେ ଆଗାମୀ ବଂଶଧର ଅତ୍ୟଧିକ ଆତ୍ମପ୍ରିୟ ହୋଇଯିବେ ଓ ସେଥିରେ ଅତ୍ୟଳ୍ପ ବାଧା ରହିଛି, ଏହି ପ୍ରକାରର ପନ୍ଥା ନିର୍ବାଚନ କରିବାର ଅଭ୍ୟାସ ଗଠନ କରିବେ; ସେମାନେ ମଧ୍ୟ କଠିନ ପରିଶ୍ରମର ଉପକାରିତା ମନୋଭାବ ପୋଷଣ କରି କ୍ରୀଡ଼ା ଓ କର୍ମ ମଧ୍ୟରେ ଯଥାର୍ଥ ବିବେଚନା କରିବେ ନାହିଁ । (୬) ସମାଲୋଚକମାନେ ଅସ୍ୱୀକାର କରିବେ ନାହିଁ ଯେ କାର୍ଯ୍ୟ ବେଳେ ବେଳେ ଚିତ୍ତାକର୍ଷକ ହେବ; କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ଚିନ୍ତା କରିବାରେ କୌଣସି ସାହାଯ୍ୟ କରିବ ନାହିଁ ଯେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଥର ଏ ପ୍ରକାରର ଅନୁଭୂତ ଆସିବ । ଅଭିରୁଚି ଉପରେ ଏ ପ୍ରକାରରେ ଅଯଥା ଗୁରୁତ୍ୱର ଜୋର ଦେବା ଫଳରେ ଶିକ୍ଷା ପୁରାପୁରି ଖେଳସଦୃଶ୍ୟ ହୋଇପଡ଼ିବ । (୭) ପ୍ରତ୍ୟେକଟି କଥାକୁ ଶିଶୁର ଆବଶ୍ୟକତା ବା ଅଭିରୁଚିର ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଗୋଡ଼ାଣିଆ କରିଦେଲେ, ଏହାଦ୍ୱାରା ସତ୍ୟ ଓ ଶିବ ଉପଯୋଗିତାର ସ୍ତରକୁ ଖସି ଆସିଯାଏ । ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ଏହା ମଧ୍ୟ ଅନୁଭୂତ ହୁଏ ଯେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର କଠିନ ଅଂଶଗୁଡ଼ିକୁ ସୁସ୍ୱାଦୁ କରିବା ପାଇଁ ଚିନିଗୋଳାଇ ଅଭିରୁଚି ସହିତ ସମାଧାନ କରିବା କୃତ୍ରିମ ଅଟେ । କେତେକ ମହଲରେ ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଏ ଯେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରୟନ୍ତକୁ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ କରିବା ପାଇଁ ଶିଶୁମାନଙ୍କୁ ପୁରସ୍କାର ଯାଚିବା, ଲାଞ୍ଚ ଦେବା ସଙ୍ଗେ ସମାନ । ଯାହାହେଉ ଅଭିପ୍ରେରଣାର ବାହ୍ୟ ଉତ୍ସ ପ୍ରତି ଏକ ପ୍ରକାର

ନିବେଦନର ଯେ ସମର୍ଥକ ପୁରସ୍କାର ନାହାନ୍ତି, ତାହା ନୁହେଁ । ସମର୍ଥକମାନେ ଦାବିକରନ୍ତି ଯେ ବାହ୍ୟ ଅଭିପ୍ରେରଣା ହିଁ ବୌଦ୍ଧ ଧର୍ମରେ ବିପରୀତ କାର୍ଯ୍ୟ କରେ, ଯେତେବେଳେ କୌଣସି ଉଆର ହୋଇଯାଏ, ସ୍ୱାର୍ଥକୁ ଜାତି କରାଯାଏ, ଅଦ୍ୟାବଧି ଭ୍ରଷ୍ଟ ତାହାହିଁ ହୁଏ । ଦଣ୍ଡ ଘୋଷଣା କରିବା ଓ ପୁରସ୍କାର ଦେବା ହେଉଛି ଅଭିରୁଚି ସୃଷ୍ଟି କରିବାର ସ୍ୱାଭାବିକ ପଥ । ଏହି ଅଭିରୁଚି ଯେତେବେଳେ ଯଥେଷ୍ଟ ଗଠିତ ହୁଏ, ଏହି ସବୁକୁ କାଢ଼ିନେଇ ହେବ ଓ ଫିଙ୍ଗି ଦିଆଯିବ । ଯଦି ସବୁ ବ୍ୟକ୍ତିରେ ବୌଦ୍ଧିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ହୋଇ ନ ଥିବାରେ, ବା ବୌଦ୍ଧ-ଠାରୁ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ହୋଇ ଭାବ-ପ୍ରଧାନ ହୋଇଯାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷା କୌଶଳର ପ୍ରୟୋଗରେ କୌଣସି ମୂଲ୍ୟ ରହିବ ନାହିଁ ।

ଏ ପ୍ରକାରର ଅଧଃ-ପତନ ଓ ଛଳନାରୁ ଶିକ୍ଷାକୁ ରକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରତିକାର ରୂପେ ଦାବି କରାଯାଏ ଯେ କର୍ତ୍ତବ୍ୟବୋଧ ଓ ଶୃଙ୍ଖଳା ଜ୍ଞାନ ବୟସ୍କରେ ତାଲିମ ଦେବା ଉଚିତ । (୨) ଅପେକ୍ଷାକୃତ ସାମର୍ଥ୍ୟ ଅଭିରୁଚି ଓ ସୁପ୍ରବୃତ୍ତି ମାନ ବ୍ୟକ୍ତିରେ ଆଚରଣକୁ ସଂଯତ କରିବା ଫଳରେ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ-ବୋଧ ଓ ଶୃଙ୍ଖଳା-ଜ୍ଞାନ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ବୋଲି ଏଠାରେ ବିବେଚିତ କରାଯାଏ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ଅଧ୍ୟୟନ କଲେ ଏହା ଶିଶୁ ଅଭିରୁଚି ପ୍ରତି ଭ୍ରୂକ୍ଷେପ କରିବ ନାହିଁ, ଯେତେବେଳେ ଏହା ବ୍ୟକ୍ତିର ଅଦମ୍ୟ ଯନ୍ତ୍ରଣ ମେଳ ନଖାଏ । ଫଳତଃ କଠିନ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ସମ୍ପାଦନ ଉପରେ ଏକ ନୂଆ ଜ୍ଞାନର ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରାଯିବ । ଯେଉଁସବୁ କାମ କ୍ଳାନ୍ତିକାରକ ଓ ସାମାଜିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପ୍ରୟୋଜନ ସମ୍ପାଦନ କରିବାକୁ ପଡ଼େ, ସେ ସବୁ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବା ପାଇଁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯିବ । ବିଦ୍ୟାଳୟରୁ ଏ ସମ୍ବନ୍ଧ ଚେତନାକୁ ବାଦ୍ ଦିଆଗଲେ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ସାମାଜିକ ପ୍ରତିଷ୍ଠାନ ଭାବରେ ଛାଡ଼ିଦେବାକୁ ହେବ ଓ ଏହା ଦ୍ୱାରା ପିଲା-ମାନଙ୍କ ଉପରେ ଏକ ଅନାବଶ୍ୟକ କଷ୍ଟ ଚିନ୍ତା ଆରୋପିତ ହେବ । ଏଠାରେ ଯେଉଁ ଶୃଙ୍ଖଳାର ପରିକଳ୍ପନା କରାଯାଇଛି, ତାହାହିଁ ସମ୍ଭବତଃ ଶିକ୍ଷକ ଓ ପିତା-ମାତାଙ୍କର ବାହ୍ୟ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ଦ୍ୱାରା ସମ୍ପାଦିତ କରିଯିବ । ଅଧିକ ଏପରି ଏକ ସ୍ଥଳରେ ଉପନୀତ ହେବାପାଇଁ ବୃତ୍ତାନ୍ତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରହିବ, ଯେଉଁଠାରେ ଶିଶୁ ସ୍ୱାଧୀନ ହୋଇ ରହିବ, କାରଣ ସେ ନିଜେ ନିଜକୁ ଶୃଙ୍ଖଳିତ କରିପାରିବ ।

ଅତ୍ୟନ୍ତ କୌତୂହଳର କଥା, ଅଭିରୁଚି ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ସମର୍ଥକମାନେ ଅଭିରୁଚିର ଅପ-ବ୍ୟବହାରକୁ ତୀବ୍ରଭାବରେ ନିନ୍ଦା କରନ୍ତି ସେମାନେ ଏକମତ ହୁଅନ୍ତି ଯେ ଗୋଟିଏ ଶିଶୁକୁ ତାର ଅଭିରୁଚିର ସାମ୍ନାରେ ପରିବେଷିତ ପଦାର୍ଥ ଦିଆଯିବା କେବଳ ଏହାଦ୍ୱାରା ତାହାକୁ ନଷ୍ଟକରି ଦିଆଯାଉଛି । ଯାହାହେଉ ସେମାନଙ୍କ ଉପଦେଶ ହେଉଛି ଯେ ଅଭିରୁଚିକୁ ବାଦ୍ ନ ଦିଆଯାଉ; କିନ୍ତୁ ଏହାର ଯଥାର୍ଥ ଉପଯୋଗ କରାଯାଉ । ସେମାନେ ଜିଦ୍ କରନ୍ତି ଯେ ଅଭିଜ୍ଞତାର ପରିବର୍ତ୍ତି ବିଭିନ୍ନ ଉପାଦାନ ଭିନ୍ନ ଭିନ୍ନ ଥିବ, ଏହା ଯେଉଁ କ୍ଷମତା ଦିଏ, ସେଥିରେ ଅଭିରୁଚିର ମୂଳ ନିହିତ ଅଛି । ଏହା କ୍ରୀଡ଼ା, ଆମୋଦ ଓ ଆରାମ

ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ନୁହେଁ କିମ୍ବା ଏହା ସଙ୍କୀର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରତିରୋଧର ରାସ୍ତା ଅନୁସରଣ କରେ ନାହିଁ । ବରଂ ଏହାଦ୍ୱାରା କାମରେ ବୃତ୍ତିରହିବା ପାଇଁ ସୁଯୋଗ ମିଳେ ଓ କାମ ଆକର୍ଷଣୀୟ ହୁଏ । ସୁତରାଂ ସେମାନେ ସହମତ ହୁଅନ୍ତି ଯେ ଶିଶୁମାନଙ୍କର ଅଭିରୁଚିକୁ ସେମାନଙ୍କର ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ତଥ୍ୟ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଗୁଣାବଳୀ ଭାବରେ ବିଚାର କରିବା ପ୍ରମାଦ-ପୂର୍ଣ୍ଣ ।

ସେହିପରିଭାବରେ ଯେଉଁମାନେ ଅଭିରୁଚିର ପକ୍ଷାବଲମ୍ବନ କରନ୍ତି, ସେମାନେ ଶୃଙ୍ଖଳା ର ଆବଶ୍ୟକତା ବିଷୟରେ ଜିଦ୍ କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଅଭିରୁଚିକୁ ବାଦ୍ ଦେଇ ଶୃଙ୍ଖଳା ପାଇବାପାଇଁ କୌଣସି ସୁଯୋଗ ଦେଖନ୍ତି ନାହିଁ । ଶୃଙ୍ଖଳାକାରୀମାନେ ଯେପରି ଶୃଙ୍ଖଳାର ସଂଜ୍ଞା ନିରୂପଣ କରନ୍ତି, ସେମାନେ ସେହିପରି କରନ୍ତି । ଏହାର ସ୍ଥିରିତ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ଉପଲବ୍ଧି ହେବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶୃଙ୍ଖଳା ହେଉଛି ଗୋଟିଏ କର୍ମପନ୍ଥା, ନିର୍ବାଚନ କରିବାର ଶକ୍ତି ଓ ବାଧା, ବିଘ୍ନ ଏବଂ ହତୋତ୍ସାହ ଓ ଅପକର୍ଷଣ ମଧ୍ୟରେ ଯାହା ଯାହା ମନୁଷ୍ୟକୁ ଆଗେଇ ନେଇଯାଏ, ତାହା କର୍ତ୍ତବ୍ୟ କିମ୍ବା ଅମୂର୍ତ୍ତି ନୀତି ପ୍ରତି ଆନୁଗତ୍ୟ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ନିଜ କାମରେ ଯେଉଁସବୁ ମୂଲ୍ୟ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଭାବରେ ଗୃହୀତ ହୋଇଥାଏ, ସେଥିରେ ଅଭିରୁଚିହିଁ ମନୁଷ୍ୟକୁ ଆଗେଇ ନେବାରେ ସାହାଯ୍ୟ କରେ । ଅଭିରୁଚିର କେବଳ ତୃପ୍ତି ଅପେକ୍ଷା ବାଧାବିଘ୍ନକୁ ଅତିକ୍ରମ କରିପାରିବାର ଅନ୍ୟ କୌଣସି ବିଚ୍ଛିନ୍ନ ମୂଲ୍ୟ ଏଥିରେ ଓ ଏହାର ନିଜର ନ ଥାଏ । ବସ୍ତୁତଃ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ଅନ୍ୟ ଏକ ଅଭିରୁଚି, ଯଦିଓ ଅଧିକ ଦୂରବର୍ତ୍ତୀ ଓ ସମ୍ଭବତଃ ଗଭୀର ଅଭିରୁଚି ଭାବରେ କର୍ତ୍ତବ୍ୟକୁ ଦେଖିବା ସମ୍ଭବ । ତେଣୁ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ଅଭିରୁଚିର ବିରୋଧାତ୍ମକ ନୁହେଁ । କିନ୍ତୁ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ନିଜେ ଅନ୍ୟ ଏକ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱୀ ଅଭିରୁଚି, ଯାହାକୁ ଯଦି ସ୍ପଷ୍ଟଭାବରେ ଦେଖାଯାଏ, ଶିଶୁ କେବେ ଛାଡ଼ିବାକୁ କିମ୍ବା ଉପଲବ୍ଧ କରିବାରେ ବିଫଳ ହେବାକୁ ଇଚ୍ଛା କରିବ ନାହିଁ । (୭)

ଅଭିପ୍ରେରଣାର ପ୍ରକାର

(Kinds of motivation)

ମୂଲ୍ୟ ବା ଜ୍ଞାନର ମୂଲ୍ୟାୟନ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଗଭୀର ପ୍ରସଙ୍ଗଗୁଡ଼ିକର ପ୍ରତିଫଳନ ଅଭିରୁଚି, ପ୍ରୟତ୍ନ ଓ ଅନୁଶାସନର ସମସ୍ୟାରେ ହୋଇଥାଏ । ଯଦି କେହି ମୂଲ୍ୟର ସଞ୍ଚାର ପଥ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପୂର୍ବରୁ ଉତ୍ଥାପିତ ପ୍ରଶ୍ନଗୁଡ଼ିକର ପୁନରାବୃତ୍ତି ମୁହୂର୍ତ୍ତିକ ପାଇଁ

(୭) ଅଭିରୁଚି ଓ ଅନୁଶାସନ ମଧ୍ୟରେ ତର୍କର ଚରିତ୍ରଣିକ ସମନ୍ୱୟ ପାଇଁ Ignace Feuerlicht, "Discipline and Freedom," Educational Forum, 11 : 359-365, march, 1947 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

କରନ୍ତୁ, ତେବେ ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇଯାଏ । (୮) ଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ମୂଲ୍ୟର କ'ଣ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ-ମର୍ଯ୍ୟାଦା ରହିଅଛି କି ? ପାଠ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ବା ଶିକ୍ଷକ ଯେଉଁ ମୂଲ୍ୟାୟନ କରନ୍ତି, ତାହାଠାରୁ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର କୌଣସି ମୂଲ୍ୟ ପାଠର ଅଛି କି ? ଯଦି ତାହା ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟ ଯେ ପ୍ରୌଢ଼ମାନେ ନିଷ୍ପତ୍ତି ନିଦ୍ ଧରନ୍ତେ; ଯୁବ ସଂପ୍ରଦାୟ ସେମାନଙ୍କ ପାଠରେ ଆଗ୍ରହୀ ହୁଅନ୍ତୁ ବା ନ ହୁଅନ୍ତୁ ପଛକେ ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କ ପାଠରେ ନିଷ୍ପତ୍ତି ମନ ଦେବେ । ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସମସ୍ତ ବିଷୟ ଯଦି ସମାନ ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ପ୍ରୌଢ଼ମାନଙ୍କର ଯେଉଁ ପାଠରେ ଅଭିରୁଚି ରହିଥାଏ ତାହାକୁ ପସନ୍ଦ କରିବେ । କିନ୍ତୁ ଯଦି ଏହା ନ ହୋଇଥାଏ ତେବେ ସେମାନେ ଜୋର ଦେବାକୁ ପଶ୍ଚାତ୍ପଦ ହେବେ ନାହିଁ ଯେ ଯୁବ-ସଂପ୍ରଦାୟ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବାରେ ସଂକଳ୍ପିତ ହେବେ, କାରଣ ଏଥିରେ ଏହାର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ରହିଛି । ଛାତ୍ରମାନେ ଏହି ମର୍ଯ୍ୟାଦାକୁ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଆବିଷ୍କାର କରିବେ, ଯଦି ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ପାଠରେ କ୍ରମେ ଭିତରକୁ ପ୍ରବେଶ କରିବାରେ କେବଳ ଜିଦ୍ ଧରନ୍ତେ ଓ ଯଦି ସେମାନେ ଆବଶ୍ୟକ ପ୍ରଯତ୍ନକୁ ଲଗାଇ ନିଜକୁ ନିଜେ କେବଳ ଶୃଙ୍ଖଳିତ କରିଦେବେ ।

ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନକାରୀଙ୍କ ଠାରୁ ମୂଲ୍ୟର ସୃଷ୍ଟି ହୁଏ ଓ ଯଦି ଏହା ହୋଇଥାଏ ତେବେ ଛାତ୍ରର ଅଭିରୁଚି କଥାକୁ ବୟସ୍କ ଲୋକମାନେ କ୍ୱଚିତ୍ ଛାଡ଼ିଦେଇ ପାରିବେ । ଏହାହିଁ ଅଧ୍ୟାପନାର ଏକମାତ୍ର ଗତି ବିଜ୍ଞାନ ।(dynamics)। ଶିକ୍ଷକ ନିଜର କୌଶଳକୁ ଲଗାଇ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଏପରି ସଂଗଠିତ କରିବେ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଯୁବଜନଙ୍କ ସେଥିରେ ପ୍ରକାଶ ପାଇବ । ଶିକ୍ଷକ ଏହା କରିବେ କିମ୍ବା ସେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଅନ୍ୟ ଏକ ଅଂଶକୁ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିପିବେ, ଯାହାକି କେବଳ ବାଞ୍ଛନୀୟ, ତାହା ନୁହେଁ, ତାହା ମଧ୍ୟ ବାଞ୍ଛିତ ।

ଶିକ୍ଷଣ ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଏହି ଦୁଇ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସମ୍ଭବ ଜଣାପଡ଼ିଲେ ହେଁ ଏଥିରେ ନାନା ପ୍ରକାରର ଅସୁବିଧା ରହିଛି । ଲାଟିନ୍ ଶିଖିବା, ପିଆନୋ ବଜାଇ ଶିଖିବା କିମ୍ବା ଏହି ପ୍ରକାରର ଅନ୍ୟ କିଛି ଶିକ୍ଷାର ମୂଲ୍ୟକୁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନେ ସ୍ୱୀକାର ନ କରନ୍ତୁ ପଛକେ ତଥ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏ ସବୁର ଶିକ୍ଷା ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଉପାଦେୟ; ଏ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଯଦି ଜୋର ଦିଆଯାଏ ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନେ ଏସବୁ ଶିକ୍ଷାକରିବା ପାଇଁ ଲାଗିପଡ଼ିବେ, ତେବେ ଏହାଦ୍ୱାରା ଅଭିପ୍ରେରଣା ଉପରେ କଠିନ ଚାପ ପଡ଼େ ଓ ଅଭିପ୍ରେରଣାକୁ ପ୍ରାୟ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରାଯାଏ । ଏପରିକି ଯଦି ଅଭିପ୍ରେରଣାକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରି ନ ଯାଏ, ତେବେ ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ ଅଭିପ୍ରେରଣାର କଠୋର ସ୍ଥାନଚ୍ୟୁତି ଘଟିଥାଏ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସହିତ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର

(୮) ଅଷ୍ଟମ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଆଲୋଚ୍ୟ "ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ" "ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଓ ମୂଲ୍ୟ-ସିଦ୍ଧାନ୍ତ" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ସମ୍ପର୍କରେ ଅଭିପ୍ରେରଣାର ସ୍ଥାନ ନିରୂପଣ କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଯେଉଁ ବୟସ୍କ ଲୋକମାନେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ଶିକ୍ଷା-ତତ୍ତ୍ୱାବଧାରକ ସେମାନଙ୍କ ସହିତ ତାର ସମ୍ପର୍କରେ ଏହାକୁ ସ୍ଥାନ ଦିଆଯାଏ । ନିଜକୁ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ସେ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କୁ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ କରିବା ପାଇଁ ଚାହେଁ । ଏ ଦିଗରେ ଯଦି ତାହାକୁ ଅରୁଚିକର ପ୍ରୟତ୍ନ କରିବାକୁ ପଡ଼େ, ତେବେ ଏହି ର ମହତ୍ତ୍ୱର ମୂଲ୍ୟ ରହିଅଛି । ଶୃଙ୍ଖଳାର ମୂଲ୍ୟ ରହିଛି ଓ ଜଣେ ଯାହାକୁ କରିବାକୁ ଚାହୁଁ ନାହିଁ, ଏ ପ୍ରକାର ବିଷୟ ଶିକ୍ଷା କରିବାର ମୂଲ୍ୟ ରହିଛି ବୋଲି କୁହାଯାଏ ଓ ଉକ୍ତ ଫଳରେ ଯଥାର୍ଥ୍ୟ ରହିଛି ବୋଲି ତଥାପି ପ୍ରତିପାଦନ କରାଯାଏ ।

ଛାତ୍ର ଯେଉଁ ମୂଲ୍ୟକୁ ଗ୍ରହଣକରେ ତଦନୁସାରେ କାମ କରିବାକୁ ସେ ଯେ ବାଧ୍ୟ, ନୈତିକ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରିବା, ଏକ ବିଷୟ ଅଟେ । ଏହି ସବୁ ମୂଲ୍ୟକୁ କାର୍ଯ୍ୟରେ ପରିଣତ କରିବା ପାଇଁ ଆବଶ୍ୟକ ଭୌତିକ ଶକ୍ତିକୁ ପୁଞ୍ଜୀଭୂତ କରିବା ପୁରାପୁରି ଅନ୍ୟ ଗୋଟିଏ ବିଷୟ । (୯) କେତେକ ଶିକ୍ଷା ଦାର୍ଶନିକ ବିଚାର କରିଅଛନ୍ତି ଯେ ଛାତ୍ରର ପାଠ ପଢ଼ିପକାଇବା ପାଇଁ ଛାତ୍ରକୁ ଅଭିପ୍ରେରଣା ଯୋଗାଇଦେବାରେ ଶିକ୍ଷଣ ମୂଲ୍ୟରେ ନୈତିକ ସ୍ୱୀକୃତି ଯଥେଷ୍ଟ । କିନ୍ତୁ ଘରକୁ ଦିଆଯାଇଥିବା କାମ କିମ୍ବା ତାର ପିଆନୋରେ (piano) ଅଭ୍ୟାସ କରିବାର କାମର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁରୂପ କାମ କରିବା ପାଇଁ ଯଦି ତାର ଅସୁବିଧା ହୁଏ, ଯେତେବେଳେ ତାହାର ବନ୍ଧୁଗଣ ବାହାରେ କ୍ରୀଡ଼ାରେ ମାତିଛନ୍ତି, ତେବେ କେବଳ ଅମୂର୍ତ୍ତ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ପ୍ରତି ଆନୁଗତ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ତାକୁ ନିଜକୁ ଠିଆହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସେହିପରି ଭାବରେ ପରିବାରରେ ଓ ଦେବାଳୟରେ ତାକୁ ଯେଉଁ ଶିଷ୍ଟାଚାର ଓ ନୈତିକତାର ଆଦର୍ଶ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଇଥାଏ, ତଦନୁରୂପ ଜୀବନ ଯାପନ କରିବା ପାଇଁ ଯଦି ତାକୁ ଚେଷ୍ଟା କରିବାକୁ ପଡ଼େ, ତେବେ ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସେ ନିଜକୁ ନୀତି ପ୍ରତି ଆସକ୍ତ ରହିବାକୁ ପଡ଼ିବ, କାରଣ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଇଚ୍ଛା ପ୍ରତି ନିବେଦନ କରାଗଲେ ସ୍ୱାର୍ଥାନ୍ଧ ହୋଇ ଏହାକୁ ଅବଲମ୍ବନ କରିବାରେ ଛାଡ଼ି ଦେଇ ହେବନାହିଁ ।

ଅନ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ଦାର୍ଶନିକମାନେ ଏହି ମତ ପୋଷଣ କରନ୍ତି ଯେ ମନୁଷ୍ୟର ଭୌତିକ ଓ ଜୈବିକ କାମନାରୁ ଅଭିପ୍ରେରଣା ଜାତ ହୁଏ ଓ ସେସବୁ ଦ୍ୱାରା ଏହା ରକ୍ଷା କରାଯାଇପାରେ । ସେମାନେ ଦାବି କରନ୍ତି ଯେ ଯେଉଁସବୁ ଅପୂର୍ଣ୍ଣ ବାସନା ବା ସଂରକ୍ଷିତ ମୌଳିକ ଶକ୍ତି ଥାଏ, ସେ ସବୁ ଆତ୍ମପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ଚାହୁଁଥାଏ ଓ ସେସବୁ ମୂଲ୍ୟକୁ ଚଳିତଶକ୍ତି ଭାବରେ ସଂଗ୍ରହ କରେ ଓ ଜୀବନ୍ତ କରିଦିଏ । ସୁତରାଂ ଉତ୍ସାହ କମିଯାଉଥିବା ବେଳେ ଯାହା ଛାତ୍ରକୁ ଅଗ୍ରଗାମୀ କରିନିଏ, ତାହା ଅମୂର୍ତ୍ତ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ପ୍ରତି ଆନୁଗତ୍ୟ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ସେ ଯେଉଁସବୁ ବୃହତ୍ତର, ଅଧିକ ଦୂରବର୍ତ୍ତୀ ଓ ଅଧିକ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ଅନୁସରଣ କରି ଆସିଛି, ସେଥିପ୍ରତି ତାର ସମର୍ପଣର ଆତିଶଯ୍ୟ ହେତୁରୁ ଏହା ହୋଇଥାଏ । ଅତଏବ ଥାଳି ଘୃଷି [illegible] ବା ଆନନ୍ଦ ହିଁ ଥାଳି ଧୋଇବାର କ୍ଲାନ୍ତିକୁ ଅତିକ୍ରମ କରାଯାଏ । ଯେ [illegible]

ବୃତ୍ତିରେ ମଧ୍ୟ ଏହାହିଁ ସତ୍ୟ । ଶନିବାର ଦିନର ନୀଡ଼ା, ଦୈନନ୍ଦିନ ଫୁଟବଲ ଅଭ୍ୟାସର କ୍ଲାନ୍ତିକୁ ଆନନ୍ଦଦାୟକ କରିପକାଏ, କିମ୍ବା ଇଞ୍ଜିନିୟର ହେବାର ଉଚ୍ଚାଭିଳାଷ ହିଁ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନରେ ଗାଣିତିକ ପ୍ରହେଳିକା ସମାଧାନ କରିବାର ଜଞ୍ଜାଳକୁ ପ୍ରେରଣା ଯୋଗାଇଥାଏ ।

ସାଧନ ମୂଲ୍ୟ ଓ ପ୍ରକୃତ ମୂଲ୍ୟର ତୁଳନାରୁ ଅନ୍ୟ ଏକ ଉପାୟରେ ମୂଲ୍ୟ-ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଏହି ବୈଷମ୍ୟ ଉପରେ ଆଲୋକପାତ କରିଥାଏ । ଏଣୁ ଜଣେ ଛାତ୍ରକୁ ଅଭିପ୍ରେରଣା ଯୋଗାଇବା ଅତ୍ୟନ୍ତ ସହଜ ହୋଇପଡ଼େ; ଯଦି ସେ ଦେଖେ ଯେ ନିର୍ବାଚିତ ବିଷୟବସ୍ତୁକୁ ଆୟତ୍ତ କରିବା ଦ୍ୱାରା ସେ ଅନ୍ୟ ଯାହା କିଛି ଆଗ୍ରହ ସହକାରେ ଚାହୁଁଥାଏ, ତାହାକୁ ସାଧନ କରିବାରେ ଏକ ନିଶ୍ଚିତ ଉପାୟ ହୋଇପାରେ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ବୃତ୍ତିଶିକ୍ଷା କରୁଥିବା ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ଅଭିପ୍ରେରିତ କରିବା ସାଧାରଣତଃ କଠିନ ନୁହେଁ । ଏହା ସେମାନଙ୍କୁ ବେଶ୍ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇପାରେ ଯେ ଆଇନ ପାଠ ବା ଡ଼ାକ୍ତରୀ ପାଠରେ ବୌଦ୍ଧିକ ସାଫଲ୍ୟ ଅର୍ଜନ କରିବା ଫଳରେ ସାଧାରଣତଃ ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ଜୀବିକା ଅର୍ଜନରେ ସାଫଲ୍ୟ ସହଜ ହୁଏ । ଏହି ସବୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଉପାଦେୟତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅଣୁମାତ୍ର ସନ୍ଦେହ ନଥାଏ ତେଣୁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ସେସବୁ ପାଠକୁ ଆୟତ୍ତ କରିବା ପାଇଁ ନିଜର ସମସ୍ତ ଶକ୍ତି ସହଜରେ ବ୍ୟବହାର କରିଥାଏ ।

ଯେଉଁସବୁ ପାଠରେ ପ୍ରମୁଖ ମୂଲ୍ୟ ନିହିତ ଥାଏ, ସେ ସବୁ ସ୍ଥଳରେ ଏହିସବୁ ସେତେଦୂର ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ନୁହେଁ । ଅତଏବ ଉଦାର କଳା ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଉପାଦେୟ, କିନ୍ତୁ ସେସବୁ କାହିଁକି ଉପାଦେୟ ? ଜୀବିକାର୍ଜନ ପାଇଁ ସେସବୁ ଉପାଦେୟ ହେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ସେ ସବୁ ନିଜେ ନିଜ ପାଇଁ ବେଶ୍ ଉପାଦେୟ ହୋଇଥାଏ । ସେସବୁରେ ଉପାଦେୟତା ନିହିତ ଥାଏ । ଯେଉଁ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କର ବିଦ୍‌ବତ୍ତା ଆଡ଼କୁ ଝୁଙ୍କଥାଏ, ସେମାନଙ୍କୁ ଛାଡ଼ି ଦେଲେ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କର ଶକ୍ତିର ସ୍ୱତଃ ପରିପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ଏପ୍ରକାରର ନିବେଦନ କାର୍ଯ୍ୟ କରି ନଥାଏ । ସୁତରାଂ ପ୍ରକୃତ ମୂଲ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ସାଧନ ମୂଲ୍ୟରେ ଯଥାର୍ଥ୍ୟ ପ୍ରତିପାଦନ କରିବା ଅଧିକ ସହଜ ହୋଇଥାଏ ।

ଅଭିପ୍ରେରଣା ବାହ୍ୟ ହେଉ ବା ଆଭ୍ୟନ୍ତରୀଣ ହେଉ, ଏହା ବାଞ୍ଛନୀୟ ଯେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କର ସଂପୃକ୍ତ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଅନୁଭୂତ ରହିବା ଉଚିତ । ଯେଉଁ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ବାସ୍ତବରେ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷୀଭୂତ ହୁଏ, ସେଗୁଡ଼ିକ ଆଚରଣକୁ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଶକ୍ତି ଯୋଗାଇଥାଏ । ବିପକ୍ଷରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଏହି କାରଣରୁ ନୈତିକ ଆଚରଣର ଅଭିପ୍ରେରଣା ଅନେକ ସମୟରେ ଦୁର୍ବଳ ହୋଇଯାଏ । ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ବହୁଧା ପରୋକ୍ଷରେ ସାବଧାନ କରାଇବା ଉଚିତ; କାରଣ ଯଦି ସେମାନେ ବାସ୍ତବ ଅଭିଜ୍ଞତାଦ୍ୱାରା ପାପାଚାରଣର ମୂଲ୍ୟ ଶିକ୍ଷା କରନ୍ତି, ତେବେ ଏହାର ପରିଣତି ଭୟାବହ ହେବ ।

ପଦ୍ଧତି ରୂପରେ ସାମାଜିକ ସଂରଚନା
(Social Structure as Method)

ଯେଉଁ ସାମାଜିକ ସଂରଚନା ଶିକ୍ଷଣ ପରିବେଶକୁ ଯୋଗାଇଥାଏ, ତାହା ପଦ୍ଧତିର ଅନ୍ୟ ଏକ ଦିଗ, ଯାହାକି ମୂଲ୍ୟଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ହୁଏ । ସାମାଜିକ ପରିବେଶରେ ସର୍ବାଧିକ ଶିକ୍ଷଣ କାର୍ଯ୍ୟ ସଂଗଠିତ ହୋଇଥାଏ । ଅବଶ୍ୟ ଜଣେ ବ୍ୟକ୍ତି ନିଜକୁ ନିଜେ ଶିକ୍ଷା ଦେଇପାରେ; କିନ୍ତୁ ଯଦି ତାକୁ ନିଜେ ନିଜର ସାଧନ ଉପରେ ଅନନ୍ୟ ଭାବରେ ଅବଲମ୍ବନ କରିବାକୁ ପଡ଼େ, ତେବେ ସେ ଖୁବ୍ ଅତ୍ୟଳ୍ପ ଶିକ୍ଷା କରିବ । ପୁସ୍ତକାଳୟ ତଥା ଶିଳ୍ପାଳୟରେ ପୁଞ୍ଜୀଭୂତ ସାମାଜିକ ଅନୁଭୂତି ବ୍ୟତିରେକେ ଯେଉଁ ଲୋକମାନେ ସ୍ୱୟଂ ଶିକ୍ଷିତ ବୋଲି ଗର୍ବ ଅନୁଭବ କରିଥାନ୍ତି, ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ସ୍ୱପ୍ରଚେଷ୍ଟାର ବିଶେଷ କିଛି ବେଶୀ ଦେଖାଇବାକୁ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ସାମାଜିକ ସନ୍ଦର୍ଭ ଯେ କେବଳ ପାଠ୍ୟବସ୍ତୁ ଯୋଗାଇଥାଏ, ତାହା ନୁହେଁ; ଏଥିରୁ ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷା କରିବା ତଥା ଉପଦେଶ ଲାଭ କରିବା ପଦ୍ଧତିର ସୂଚନା ମିଳିଥାଏ । ନିଜର ସାମାଜିକ ସମ୍ବନ୍ଧ ହେତୁରୁ ବ୍ୟକ୍ତିଗଣ ମୁଖ୍ୟତଃ ଯାହା ହୋଇଛନ୍ତି ଯଦି ସେମାନେ ତାହାହିଁ ହୋଇଥାନ୍ତି (୧୦) ତେବେ ଏଥିରୁ ଏହା ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ସାମାଜିକ ସମ୍ପର୍କର ପ୍ରୟୋଗରେ ଶିକ୍ଷା କରିବାର ସର୍ବାଧିକ ଫଳପ୍ରଦ ପ୍ରଣାଳୀ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ସାମାଜିକ ସନ୍ଦର୍ଭରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରାଗଲେ ବ୍ୟକ୍ତିରେ ମଧ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସଙ୍ଘଟିତ ହୋଇଯାଏ । ଉପରନ୍ତୁ ଯେଉଁଠାରେ ଏକ ପ୍ରକାରର ହେଉ ବା ଅନ୍ୟ ପ୍ରକାରର ହେଉ, ସାମାଜିକ ସମସ୍ୟା, ଶିକ୍ଷାର ବିଷୟବସ୍ତୁ ହୋଇଥାଏ, ସେଠାରେ ଏହା ସହଜରେ ସନ୍ଦେହ କରାଯାଇପାରେ ଯେ ସାମାଜିକ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନର ଯେଉଁ ସାମାଜିକ ପୁନର୍ଗଠନର ସୂଚନା ମିଳେ, ତାହାର ବାସ୍ତବ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ବ୍ୟକ୍ତି ଅନ୍ତର୍ଗସ୍ତ ହୋଇ ସେସବୁର ସମାଧାନ ଶିକ୍ଷା କରିପାରେ ନାହିଁ । ଏହା ସୁନିଶ୍ଚିତ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତି ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଘରକାନ୍ଥ ମଧ୍ୟରେ ଆବଦ୍ଧ ହୋଇ ଏହି ସବୁ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ କରିପାରେ ନାହିଁ । ତାଙ୍କ ସମାଧାନକୁ ଯାଞ୍ଚ କରି ଦେଖିବା ପାଇଁ ତଥା ତାଙ୍କର କାର୍ଯ୍ୟକୁ ଅଭିପ୍ରେରିତ କରିବା ପାଇଁ ଏକ ସକ୍ରିୟ ବାସ୍ତବ ସାମାଜିକ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଅନ୍ତର୍ଗ୍ରସ୍ତ ହେବାର ଭାବନା ତାଙ୍କର ରହିବା ଉଚିତ । ଅନ୍ୟଥା ଏଥିରେ ବିପଦର ଆଶଙ୍କା ରହିଛି ଯେ ତାଙ୍କ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ଅମୂର୍ତ୍ତ ଓ ଟେକନିକେଲ ହୋଇଯିବ ।

ଯଦି ଆମ୍ଭେମାନେ ପଦ୍ଧତିର ସାମାଜିକ ଦିଗକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବା ତେବେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସମସ୍ୟାମୂଳକ ପଦ୍ଧତିର ଉପଯୋଗ କରିବାପାଇଁ ସର୍ତ୍ତ ଅଧିକା ଯୋଡ଼ିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏପରିକି ମୂଲ୍ୟସବୁ ତଥ୍ୟଭାବରେ ବିବେଚିତ ହେଉଥିଲାହେଲେ ତଥ୍ୟର

(୧୦) ପ୍ରଥମ ଅଧ୍ୟାୟରେ 'ମୌଳିକ ବର୍ଗଭାବରେ ସାମାଜିକତା' ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଜଟିଳତାର ସମାଧାନ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରୁଥିବ । ଏ ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେତେ-ବେଳେ ଉପଯୋଗ କରୁଁ, ସେତେବେଳେ ଏହି ପଦ୍ଧତି ବିରୁଦ୍ଧରେ ଅଧିକ ଆପତ୍ତି ରହେ ନାହିଁ । ଯେତେବେଳେ ସମସ୍ୟାଟିକୁ ବର୍ଣ୍ଣନାତ୍ମକ ଢଙ୍ଗରେ ଉପସ୍ଥାପନ କରାଯାଏ, ସେତେବେଳେ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନକୁ ବିଶ୍ୱସନୀୟତା ଓ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠତାର ପରୀକ୍ଷଦ୍ୱାରା ପରୀକ୍ଷିତ କରାଯାଇପାରେ; ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ପ୍ରାୟ ଯେ କୌଣସି ସୁଯୋଗ୍ୟ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଗବେଷକ ଏ ବିଷୟରେ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହୋଇପାରିବେ । ଏଥିରେ ସମସ୍ତଙ୍କର ସହମତ ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରେ, କାରଣ ଏଥିରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅଭିରୁଚି ଓ ଅବଚେତନ ପକ୍ଷପାତିତା ଏପରି ଭାବରେ ନ୍ୟୂନତମ ହ୍ରାସ ପାଇଥାଏ । କିନ୍ତୁ ଯେଉଁଥିରେ ସାମାଜିକ ଆଦର୍ଶ ନିହିତ, ସେଥିରେ ଯେପରି ସମ୍ଭବ, ସେପରି ସମସ୍ୟାର ଉପସ୍ଥାପନ ଯଦି ଆଦର୍ଶିକ ସ୍ତରରେ କରାଯାଏ, ତେବେ ଅଭିରୁଚି ଓ ପକ୍ଷପାତିତାକୁ ଦୂର କରିବାର ସମ୍ଭାବନା ଅସମ୍ଭବ ନହେଲେ ମଧ୍ୟ ପୁରାପୁରି ଅତ୍ୟଧିକ କଠିନ ହୋଇପଡ଼େ । ବସ୍ତୁତଃ କେହି ସମ୍ଭବତଃ ଏହାକୁ ଦୂର କରିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ନାହିଁ; କାରଣ ଗୋଟିଏ ସାମାଜିକ ସମସ୍ୟାରେ କୌଣସି ମୂଲ୍ୟର ବିସ୍ତାର ମୁଖ୍ୟ ପ୍ରସଙ୍ଗ ହୋଇପାରେ । ଯଦି ଗବେଷକଙ୍କର ମୂଲ୍ୟପଦ୍ଧତିକୁ ଓ ତାଙ୍କ ନୈତିକ ଚରିତ୍ରକୁ ସମସ୍ୟା-ସମାଧାନର ଉପାଦାନ ଭାବରେ ଦମନ କରାଯାଏ, ଏହାଦ୍ୱାରା ସମସ୍ୟାକୁ ପୁରୁଣତଃ ହ୍ରାସ କରିଦିଆଯିବ । (୧୧)

ବର୍ଣ୍ଣନାତ୍ମକ ସ୍ତରରେ ପ୍ରକାଶିତ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକ ଅପେକ୍ଷା ଆଦର୍ଶିକ ସ୍ତରରେ ପ୍ରକାଶିତ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକ ଏତେଦୂର ବିଭିନ୍ନ ଯେ କେତେକ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ସେଥିପାଇଁ ଏକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ବ୍ୟାବହାରିକ ବିଚାରର ଶୃଙ୍ଖଳା ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ କରିଅଛନ୍ତି । (୧୨)ଏହି ପ୍ରସ୍ତାବିତ ଶୃଙ୍ଖଳାରେ ଚାରୋଟି ସୋପାନ ରହିଛି । ପ୍ରଥମଟି ହେଉଛି, ସାଧାରଣ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ସ୍ପଷ୍ଟୀକରଣ । ଏହାର ପରବର୍ତ୍ତୀ ସୋପାନ ହେଉଛି, ପ୍ରଚଳିତ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ସର୍ଭେ ଓ ମୂଲ୍ୟାୟନ । ଏହାପରେ ସମଗ୍ର ପରିସ୍ଥିତିର ଗୁରୁତା ଓ ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁଯାୟୀ ଯେଉଁ ଧାରଣାର ପ୍ରୟୋଗ କରାଯିବ, ତାକୁ ଉପଯୋଗୀ କରିବାର ପ୍ରଚେଷ୍ଟା କରିବାକୁ ପଡ଼େ ଓ ପରିଶେଷରେ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ସୋପାନ ହେଉଛି, ଆଦର୍ଶ ସହିତ ପ୍ରଚଳିତ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ସଂମିଶ୍ରଣ କରିବାର ଉଦ୍ୟମ । ଗୋଟିଏ ନୂତନ ଶୃଙ୍ଖଳାର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନ୍ୟମାନେ ଦେଖନ୍ତି ନାହିଁ । ସେମା-ନଙ୍କ ମତରେ ପାରମ୍ପରିକ ବୈଜ୍ଞାନିକ ପଦ୍ଧତିରେ ଯଦି ନୈତିକ ଉପାଦାନକୁ ସ୍ୱୀକାର କରାଯାଏ, ତେବେ ତାହାହିଁ ଯଥେଷ୍ଟ । (୧୩) ସେମାନେ ଏହି ତଥ୍ୟ ପ୍ରତି ଧ୍ୟାନ ଆକର୍ଷଣ କରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ବା ଗବେଷକ ଠିକ୍ ଜଣେ ପର୍ଯ୍ୟବେକ୍ଷକ ବା ପରିଦର୍ଶକ ନୁହନ୍ତି । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସେ ଏଥିରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଭାବରେ ସଂପୃକ୍ତ ହୋଇଯାଆନ୍ତି । ସନ୍ଦେହରୁ ଅନୁସନ୍ଧାନର ପ୍ରାରମ୍ଭ ହୁଏ ଓ ସନ୍ଦେହ ଏକ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ବ୍ୟାପାର ଅଟେ । ସନ୍ଦେହ ଫଳରେ ଉତ୍ତେଜନାର ସୃଷ୍ଟି ହୁଏ ଓ ଏପରିକି ଯେଉଁଠାରେ ପରିସ୍ଥିତିଟି ତଥ୍ୟମୂଳକ, ସେଠାରେ ମଧ୍ୟ ଉତ୍ତେଜନା ଯୋଗୁଁ ଆବେଗିକ ପ୍ରଭାବ ପଡ଼େ । ବସ୍ତୁତଃ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ମନୋଭାବ ପର

ଣିକ ବିଷୟର ଆବେଗ ରଞ୍ଜିତ ହୁଏ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ଏକ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଉଦାହରଣ ହେଉଛି, ଯେତେବେଳେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନେ ବିଜ୍ଞାନର ତଥ୍ୟ ଅଧ୍ୟୟନ କରନ୍ତି, ସେତେବେଳେ ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ଧାର୍ମିକ ଓ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ଦୃଷ୍ଟିକୁ ପୁନର୍ଗଠନ କରିବାରେ ଅସମର୍ଥ ହୁଅନ୍ତି ।

ଅର୍ଥନୀତି ଦିଗରୁ ଗୁରୁତର ଭାବରେ ବିଚାର କରାଗଲେ, ପଦ୍ଧତିର ସାମାଜିକ ପରିସରରୁ ଏହା ଆବଶ୍ୟକ ହେବ ଯେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଯୁବକଙ୍କୁ ତାଙ୍କ ଶିକ୍ଷାର ଏକ ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଂଶଭାବରେ ଧନ ଉତ୍ପାଦନରେ ଭାଗ ନେବାପାଇଁ ସୁଯୋଗ ମିଳିବ । ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ କେବଳ ସହଯୋଗୀ ଶ୍ରମ ଅପେକ୍ଷା ଏହାର ଅର୍ଥ ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ଅଟେ । ଏହାର ପ୍ରକୃତ ଅର୍ଥ ଏହା ହେଉଛି ଯେ ଅଧିକ ପ୍ରଯନ୍ତ୍ରସହକାରେ ଆର୍ଥନୀତିକ ଉଦ୍ୟମରେ ଯୋଗଦେବାକୁ ହେବ, ଯାହାକି ପୂର୍ବକାଳରେ ପ୍ରାଚୀନ ଘରୋଇ ହସ୍ତଶିଳ୍ପ ପଦ୍ଧତିରେ ସମ୍ଭବ ହୋଇଥିଲା । ଯଦି ଏହା କୁହାଯାଏ ଯେ ଯନ୍ତ୍ର ନିର୍ମାଣ ଯୁଗରେ ଏହା ଅସମ୍ଭବ, ତେବେ ଏଥିରେ ଅଧିକ ଦୁଃଖ କରିବାର କଥା, ଯଦି ଶିଳ୍ପ ଏହାର ନିଜ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଏହାର ବିକୃତ ଓ ସଙ୍କୁଚିତ ନିବେଶକୁ ସଂଶୋଧନ କରିପାରେ ନାହିଁ । ସାମାଜିକ ସମଗ୍ରତାର ଅଙ୍ଗ ହେଉଛି, ଉଦ୍ୟୋଗ । ଏହାର ବୃହତ୍ତର ଅନୁପାତରେ ବିଚାର କରାଗଲେ ଏହାର ଶିକ୍ଷଣ ମହତ୍ତ୍ୱକୁ ଅବଶ୍ୟ ପୁନଃପ୍ରାପ୍ତ କରିବାକୁ ହେବ ଓ ସେଥିରେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ପାଇଁ ସୁଖଦାୟକ ସ୍ଥାନ ରହିବା ଉଚିତ ।

ଯୁବ-ସଂପ୍ରଦାୟ ଯେଉଁସବୁ ରାଜନୈତିକ ସଂସ୍ଥା ଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ହେଉଅଛନ୍ତି ସେମାନଙ୍କର କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଅଧ୍ୟୟନ ଓ ଶିକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ବିନା ବାଧାରେ ସୁଯୋଗ ସେମାନେ ଯେପରି ପାଆନ୍ତି, ସେ ସପକ୍ଷରେ ବହୁତ କିଛି କୁହାଯାଇ ପାରିବ । ସେହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଲାଭ କରିବା ପାଇଁ ବହୁବିଧ ବାଧା ରହିଛି । ଯଥେଷ୍ଟ ବିସ୍ମୟର କଥା ଏହି ଯେ ଲଘୁମନା ଲୋକମାନଙ୍କ ମନରେ ଆଶଙ୍କା ଥାଏ, ସର୍ବସାଧାରଣ କାର୍ଯ୍ୟର ଅବସ୍ଥା ଏପରି ଯେ ଯଦି ବିଦ୍ୟାଳୟର ଛାତ୍ରମାନେ ସେ ସବୁର ନିକଟବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇ ନିରୀକ୍ଷଣ କରନ୍ତି, ତେବେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କର ନୈତିକତା ତଥା ବୃତ୍ତିପାଇଁ ଏହା ସ୍ୱାସ୍ଥ୍ୟକର ହେବ ନାହିଁ । ପରନ୍ତୁ ଏପ୍ରକାରର ଆକସ୍ମିକ କାର୍ଯ୍ୟର ବିଚାରକୁ ଛାଡ଼ିଦେଲେ, ନିୟମରେ ମଧ୍ୟ ବହୁ ବିଚିତ୍ର ଅସୁବିଧା ଦେଖାଦିଏ । ମତାଧିକାରର ସ୍ୱନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବାପାଇଁ ସମ୍ବିଧାନ ଓ ସମ୍ବିଧିରେ ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବୟସର ସୀମା ନିରୂପିତ କରାଯାଇଅଛି । ଏହି ଅନ୍ତରେଖାର ଏକ ପାର୍ଶ୍ୱରେ ବୟସ୍କ ଲୋକମାନେ ନାଗରିକତାର ଅଧିକାରକୁ ପ୍ରୟୋଗ କରିପାରିବେ ଓ ଅନ୍ୟ ପାର୍ଶ୍ୱରେ ଏହା କରିପାରିବେ ନାହିଁ । ତେଣୁ ଏହି ପ୍ରକାରର ବୟସ୍କତା ପ୍ରାପ୍ତି ଫଳରେ ଅଧିକାର ଓ ଦାୟିତ୍ୱ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଏକ ଆକସ୍ମିକ ପ୍ରେରଣରେ ପରିନମିତ ହୁଏ ନାଗରିକ କ୍ଷମତାର ମାତ୍ରାଗୁଡ଼ିକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବାରେ ମୌଳିକ ନିୟମର ଅସଫଳତା ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଶିକ୍ଷା-ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସହିତ ମେଳ ଖାଏ ନାହିଁ । କାରଣ ଶିକ୍ଷାସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଏହା ସ୍ୱୀକୃତ ଯେ ଶିକ୍ଷା

କରିବାର ଅସୁବିଧାଗୁଡ଼ିକର ଅଂଶାଙ୍କିତ ସ୍ତର ମଧ୍ୟଦେଇ ଶିକ୍ଷଣ ବନ୍ଧ ଉପରକୁ ଉଠିଥାଏ । ବସ୍ତୁତଃ ଏହା ଏକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଅନୁସନ୍ଧାନର ବିଷୟ ଯେ ମତପ୍ରକାଶର ସୁଯୋଗରୁ ବଞ୍ଚିତ କରି କିଶୋର ବୟସର ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ମନଇଚ୍ଛା ପାଳନ ଓ ଶାସନ କରାଗଲେ, ସେମାନେ ବୟଃପ୍ରାପ୍ତି ପରେ ସ୍ୱାୟତ୍ତଶାସନ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହୋଇପାରନ୍ତି, ଏହା ବିସ୍ମୟ । ସମ୍ଭବତଃ ଶିକ୍ଷା ଓ ରାଜନୀତି ଦର୍ଶନର ସମ୍ବନ୍ଧ ଏପରି ଜଟିଳ ଭାବରେ କରାଗଲେ ଅନେକ ସମୟରେ ଭୋଟଦାତାମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ନାଗରିକ ଦାୟିତ୍ୱହୀନତା ପ୍ରକାଶପାଏ । (୧୨)

କେତେକାଂଶରେ ଏହି ଅସଙ୍ଗତ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଅସୁବିଧାଗୁଡ଼ିକର କ୍ଷତିପୂରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟର ସାମାଜିକ ପରିବେଶର ସଙ୍ଗଠନଦ୍ୱାରା କରାଯାଇପାରେ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଛାତ୍ରମାନେ ସଂକାୟ (Faculty) ସହିତ ସହଯୋଗ କରି ବିଦ୍ୟାଳୟ ସଂକାୟନୀତିର ରଚନା ତଥା ପ୍ରଶାସନରେ ଭାଗ ନେଇପାରିବା ସମ୍ଭବ ହେବ । ଏକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହା କେବଳ ଏକ କୃତ୍ରିମ ଶିକ୍ଷାସାଧନ ହୋଇପାରେ; ତେଣୁ ଯାହା ସମାଜରେ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷାନୁଭୂତ ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା କରାଯାଇ ପାରିବ, ତାହାର ଏକ ଦୁର୍ବଳ ପ୍ରତିବଦଳ କରିହେବ । କିନ୍ତୁ ଅନ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ଏହାକୁ ଏକ ବିମୁକ୍ତ ସାର୍ବଭୌମ କ୍ଷମତାରେ ଭାଗ ନେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶାସକଗଣ ସେମାନଙ୍କର କ୍ଷମତା ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷଭାବରେ ସାର୍ବଭୌମ ରାଷ୍ଟ୍ରରୁ ଲାଭ କରିଥାଆନ୍ତି । ପରିଣାମତଃ ଯଦି ଶିକ୍ଷାସଂସ୍ଥା ଏହାର ସାର୍ବଭୌମ କ୍ଷମତାରେ ଭାଗ ନେବାକୁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କୁ ସୁଯୋଗ ଦିଅନ୍ତି, ତେବେ ଏତଦ୍ଦ୍ୱାରା ନାଗରିକତା ବିଷୟରେ ସେମାନଙ୍କୁ ପ୍ରାରମ୍ଭ ଟ୍ରେନିଂ ଦେବା ସମ୍ଭବ । (୧୬)

ସ୍ଥୂଳତଃ ଏସବୁର ପରିଚାଳନା ପାଇଁ ଦୁଇଟି ଦର୍ଶନ ରହିଛି । ଗୋଟିଏ ଦର୍ଶନ ହେଉଛି, ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଶାସନ ପାଇଁ ଗୋଟିଏ ସଂସ୍ଥା ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିବାକୁ ହେବ, ଯେଉଁଠି ବାହାରୁ ଜଣାପଡ଼ିବ ଯେ ସେଥିରେ ଛାତ୍ରମାନେ ନିଜେ ନିଜର ଶାସନ ଦାୟିତ୍ୱ ଗ୍ରହଣ କରୁଛନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ତଳେଇ ଦେଖିଲେ, ସଂକାୟ ଓ ପ୍ରଶାସନ ହାତରେ ପ୍ରକୃତ ଓ ପ୍ରଭାବଶାଳୀ ଶାସନ ତଥାପି ନ୍ୟସ୍ତ ରହିଛି । ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ କହିବାକୁ ଗଲେ, ବୟସ୍କ ଶକ୍ତିର ହାତକୁ ଯୋଡ଼େଇ ରଖିବାକୁ ହେବ ଓ ଯଥାସମ୍ଭବ ଦୃଷ୍ଟିର ଅନ୍ତରାଳରେ ରଖାଯିବ । କିନ୍ତୁ ନିଃସନ୍ଦେହରେ ଏହାର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ରହିବ ଓ ଯଦି ଉଭୟ ପାଠ ଏବଂ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଶିଷ୍ଟାଚାର କ୍ଷେତ୍ରରେ ଏହାର କର୍ତ୍ତୃପକ୍ଷ ଆବଶ୍ୟକ ପଡ଼ିଲେ ପ୍ରବଳ ପରାକ୍ରମରେ ଏହାକୁ ବ୍ୟବହାର କରିପାରିବେ ।

ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଶାସନର ଅନ୍ୟ ଦର୍ଶନ ହେଉଛି, କ୍ଷମତାର ପ୍ରୟୋଗରେ ସହଭାଗିତାକୁ ଏକପ୍ରକାରର ଦୁଃସାହସିକ ଉଦ୍ୟମ କରିବାକୁ ହେବ, ଯାହାକ ବାସ୍ତବରେ ଏହା କରିବା ପାଇଁ ଉଦ୍ଦିଷ୍ଟ । ଏଠାରେ ଏହା ମୌଳିକ ମତ ହେଉଛି ଯେ ଏ ପ୍ରକାରର ଦୁଃସାହସିକ

(୧୬) ତୃତୀୟ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ଭାଗୀଦାର ହେବା ଅର୍ଥରେ" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ପଦକ୍ଷେପକୁ ଯେପରି କ୍ରୀଡ଼ାରୂପରେ ଆରମ୍ଭ କରାଯାଏ । (୧୭) ପିଲମାନେ ଏଥିରେ ଶୀଘ୍ର କ୍ଳାନ୍ତ ହୋଇପଡ଼ିବେ । ଏହା ମଧ୍ୟ ମୌଳିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଯେ ଆତ୍ମଶାସନ ଫଳପ୍ରଦ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷା କରାଯାଇ ନପାରେ, ଯେଉଁଠି କ୍ଷମତାକୁ ଯୁବ-ସଂପ୍ରଦାୟ ସମ୍ମୁଖରେ ଖେଳନା ସ୍ୱରୂପ ପ୍ରଲୋଭନ ପାଇଁ ପ୍ରଦର୍ଶିତ କରାଯାଏ କିମ୍ବା କେବଳ ଉପସ୍ଥିତ ପ୍ରଦାନ କରାଯାଏ । ସେଠାରେ ପ୍ରାଧିକାର ଓ ଦାୟିତ୍ୱ ବାସ୍ତବ ହେବା ଉଚିତ । ତାହା ପିଲ ଯୁବ ସମ୍ପ୍ରଦାୟ ଉପରେ ଏହାକୁ ଲଦି ଦିଆଯିବ ନାହିଁ ଓ ଏହା ସେମାନଙ୍କର ସାଧାରଣ ଇଚ୍ଛାର ବ୍ୟଞ୍ଜକ ହେବ । ଉପରନ୍ତୁ ଏହାର ଗୃହ ପିଲାମାନଙ୍କ କାନ୍ଧକୁ କ୍ରମେ କ୍ରମେ ଦିଆଯିବ, କାରଣ ଯୁବସୁଲଭ ଖାମଖିଆଲ, ଯାହାକି ପୂର୍ବରୁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱକୁ ବିଦ୍ରୂପ କରିବାର କ୍ରୀଡ଼ା ସ୍ୱରୂପ ଥିଲ ତାକୁ ସମାଜର ବିଧିବିଧାନରେ ପରିଣତ କରିବାକୁ ସମୟ ଲାଗିବ ।

ବାସ୍ତବ ହେବା ସତ୍ତ୍ୱେ ତଥାପି କଣ ସ୍କୁଲ କଲେଜର ଅଧ୍ୟାପକମଣ୍ଡଳୀର ସମସ୍ତ ପ୍ରାଧିକାର ଓ ଦାୟିତ୍ୱକୁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ସହିତ ଭାଗିଦାର କରିବେ ? ଏ ଦିଗରେ ଅଗ୍ରସର କରିଯିବା ପାଇଁ କେତେକ ଲୋକଙ୍କର ବିଶ୍ୱାସ ଥିବାର ଜଣାଯାଏ, (୧୮)ଯେପରିକି କୌଣସି ନିର୍ବାଚନମଣ୍ଡଳୀରେ ମତାଧିକାର ଦେବା କ୍ଷମତାରେ ଅସମତା ଥାଏ ଓ ଏହି ଚିନ୍ତାରେ ବ୍ୟସ୍ତ ହେବାକୁ ପଡ଼େ । ତାହା ଅପେକ୍ଷା ଏହା ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଅଧିକ ଚିନ୍ତାର ବିଷୟ ନୁହେଁ, ଯଦି ସ୍କୁଲ କଲେଜର ଶାସନରେ ଯୁବକ ଓ ବୃଦ୍ଧ ସମସ୍ତରରେ ରହିବା ପାଇଁ ସୁଯୋଗ ଦିଆଯାଏ । ଯଦି ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନରେ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ପ୍ରୟୋଗ ଗମ୍ଭୀରତା ତଥା ପୂର୍ଣ୍ଣ ସହୃଦୟତାରେ ହୁଏ, ତେବେ ସେମାନେ ନିଶ୍ଚିତ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ଯେ ଯୁବ ସଂପ୍ରଦାୟ ସେମାନଙ୍କ ଦାୟିତ୍ୱ ବହନ କରିବାପାଇଁ ନିଜକୁ ଯୋଗ୍ୟକରି ଗଢ଼ିବେ । ଅନ୍ୟମାନେ ଯୁବବଂଶଧର ପାଇଁ ପ୍ରାଧିକାର ଓ ଦାୟିତ୍ୱର ଏପ୍ରକାରର ସଂପ୍ରସାରଣ କରିବାର ଭାବନାରେ କୌଣସି ଏକ ସ୍ଥାନରେ ଅଟକିଯାଆନ୍ତି । ସାର୍ବଭୌମତାର କେତେକ ଦିଗ ରହିଛି; ଯାହାକି ରାଷ୍ଟ୍ର, ସଂସ୍ଥାକୁ ସମର୍ପଣ କରିଛି ଓ ତାହା ସେମାନଙ୍କ ବିଶ୍ୱରେ ଯୁବ-ସଂପ୍ରଦାୟଙ୍କୁ ସମର୍ପିତ କରାଯାଇନପାରେ । ଏହି ସମର୍ପଣ ଯଥାସମ୍ଭବ ଶୀଘ୍ର ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ କରାଯାଇପାରିବ ନାହିଁ ବୋଲି ସେମାନେ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି । ଶେଷରେ ସେମାନେ ଦେଖାଇ ଦିଅନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନଗୁଡ଼ିକ ହେଉଛି ସମଗ୍ର ସାମାଜିକ ଉଦ୍ୟମର ଅଙ୍ଗ ଓ ସେଥିରେ ବୟସ୍କ ତଥା ଆଗାମୀ ବଂଶଧରଙ୍କର ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ୱାର୍ଥ ରହିଛି ।

ନାଗରିକତା ବିଶେଷତଃ ନାଗରିକତାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକର ଶିକ୍ଷା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ-ଶାସନ ବା ସମାଜର ଆର୍ଥନୀତିକ ଏବଂ ରାଜନୈତିକ ଜୀବନର ନାଗରିକ ପ୍ରୋଜେକ୍ଟ ମଧ୍ୟରେ ସୀମିତ ରହିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଅନେକଗୁଡ଼ିଏ ସଂକାୟ ଅଛି, ଯାହାର ଶିକ୍ଷକମାନେ ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି ଯେ ଏହି ସବୁ ମାଡଗୁଡ଼ିକୁ ସେମାନଙ୍କର ଶ୍ରେଣୀ

(୧୭) ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

କୋଠରୀରେ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ପ୍ରଣାଳୀରେ ସମାବେଶ କରିବା ଉଚିତ । ତଦନୁସାରେ ଅଧ୍ୟୟନ ପାଇଁ ପ୍ରୋଜେକ୍ଟଗୁଡ଼ିକୁ ନିର୍ବାଚନ କରି ପିଲାମାନେ ସେମାନଙ୍କର ଯୋଗ୍ୟତାର ସୀମା ଭିତରେ ସରୀଦାର ହେବାପାଇଁ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ଅନୁରୋଧ କରିବେ । ଏହି ପ୍ରୋଜେକ୍ଟ ଗୁଡ଼ିକର ସଫଳ ପରିସମାପ୍ତି ଦଗରେ କେଉଁ ପ୍ରଣାଳୀ ତଥା ସାଧନ ସ୍ଥିର କରାଯିବ, ସେ ବିଷୟରେ ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କ ସହିତ ପରାମର୍ଶ କରିବେ । ପରିଶେଷରେ ସେମାନଙ୍କର ଉପଲବ୍ଧି-ଗୁଡ଼ିକର ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନରେ ଭାଗ ନେବା ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କୁ ପ୍ରୋତ୍ସାହନ ଦେବେ । (୧୮) ଏହି ଶିକ୍ଷକମାନେ ମଧ୍ୟ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ପଦ୍ଧତି ଶିକ୍ଷା କରିବା ନିଷ୍ଫଳ ଓ ଅର୍ଥହୀନ ହୋଇଯିବ, ଯଦି ଏହା ଗଣତନ୍ତ୍ରର ସଂଜ୍ଞା ଶିଖିବା ଓ ଏହାର ଧ୍ୱନି ଶିକ୍ଷା କରି ବାରେ ସୀମିତ ହୋଇଯାଏ । ଗଣତନ୍ତ୍ରକୁ ଫଳପ୍ରଦ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ଏହା ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକ ଯେ ପରବର୍ତ୍ତୀ ବଂଶଧର ଏହାକୁ ନିଶ୍ଚୟ କ୍ରିୟାତ୍ମକ ଢଙ୍ଗରେ ଶିକ୍ଷା କରିବେ ।

ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଭେଦ

ଅନ୍ୟ ଏକ ଦଗରୁ ଶିକ୍ଷଣ ପରିବେଶର ସାମାଜିକ ସଂରଚନାକୁ ପୁନର୍ଗଠନ କରି-ବାକୁ ହେବ । ଅଧିଗମ ପାଇଁ ସାମାଜିକ ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀ ପ୍ରାପ୍ତ ହେବାରେ ଉକ୍ତ ଦଗ ଯେତେ-ଦୂର ସମ୍ବନ୍ଧିତ ନୁହେଁ, ଏହା ଉକ୍ତ ପରିସ୍ଥିତିରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ସ୍ଥାନ ସହିତ ସମ୍ବନ୍ଧିତ କରିବାରେ ସଂପୃକ୍ତ । (୧୯) ପରନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଉପାଦାନ ଭାବରେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ପ୍ରକୃତ ହେଉଛି ସର୍ବପ୍ରଥମ, ଅନ୍ୟ ବହୁ ଦଗ ରହିଛି, ଯାହାକୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବା ଉଚିତ । ଗୋଟିଏ କଥା ପାଇଁ ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବା ଉଚିତ ଯେ ଶିକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ କୌଣସି ଅନ୍ତରଜ୍ଞାନଲବ୍ଧ (Intuitive) ଗୁଣ ଉପରେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରେ । (୨୦) ଯେ ଶିକ୍ଷା କରନ୍ତି, ତାଙ୍କପାଇଁ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅଧିଗମ ଅଟେ । କେବଳ ମାତ୍ର ସେ ଶିକ୍ଷା କରିପାରିବେ; ଅନ୍ୟ କେହି ତାଙ୍କ ପାଇଁ ଏହା କରିପାରିବେ ନାହିଁ । ଶିକ୍ଷଣ "ଦିଆ" ଯାଇ-ପାରିବ ନାହିଁ କିମ୍ବା "ନିଆ" ଯାଇପାରିବ ନାହିଁ । ଏହାକୁ ଅନୁଭବ କରିବାର କଥା । ଖାଦ୍ୟକୁ ହଜମ କଲାପରି ଏହା ଠିକ୍ ସେହିପରି ଏକ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପ୍ରକ୍ରିୟା । ଅନ୍ୟ ଏକ ବିଷୟ ପାଇଁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଦେବା ଉଚିତ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱରୁ ସୂଚିତ ହୁଏ କେତେକ ଦଗ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା କୌଣସି ଗୋଟିଏ ବାଳକ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ବାଳକଙ୍କଠାରୁ ଭିନ୍ନ ହୋଇଥାଏ । ଏହି ପ୍ରକାରରେ

---

(୧୯) "ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ" ବିଷୟରେ ସବିଶେଷ ଆଲୋଚନା ତୃତୀୟ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ବ୍ୟକ୍ତିର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ପ୍ରତି ସମ୍ମାନ ଅର୍ଥରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର" ଶୀର୍ଷକରେ ଓ ସପ୍ତମ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ବ୍ୟକ୍ତି ଓ ସମଷ୍ଟି" ଶୀର୍ଷକରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୨୦) ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଅନନ୍ୟ ବିଭିନ୍ନତାଗୁଡ଼ିଏ ଅଛି, ଯାହାକି ସାଧାରଣତଃ କୌଣସି ସମସମାନ ଶୈକ୍ଷଣିକ ପ୍ରବିଧିର ପ୍ରୟୋଗକୁ ସାଧାରଣତଃ କଠିନ କରିଦିଏ ।

ଏହି ସବୁ ବିଭିନ୍ନତାର ଦୃଢ଼ ପ୍ରତିପାଦନ ବିବାଦାସ୍ପଦ ବିଷୟ ହୋଇରହିଅଛି । କେତେକ ଲୋକ ଏହି ସବୁ ବିଭିନ୍ନତାକୁ କେନ୍ଦ୍ର କରି ଚିରାଚରିତ ସ୍ତରରୁ ବିଚ୍ୟୁତ ହେବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷଣ ପରିବେଶକୁ ସଂଗଠିତ କରିବାକୁ ମନ ବଳାଇଥାନ୍ତି । ଏଥିପାଇଁ ସେମାନେ ସ୍ୱଭାବତଃ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱକୁ ପ୍ରମୁଖ ସ୍ଥାନ ଦିଅନ୍ତି । (୨୧) ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ବିଦ୍ୟା ଳୟର ବିରୁଦ୍ଧ ରୂପରେ ପ୍ରକୃତିର ପ୍ରତିନିଧିତ୍ୱ କରେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ; କାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟ ତାହାର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ରୂପରେ ମଧ୍ୟ ସାମାଜିକ ପରିପାଟୀର ଏକମାତ୍ର କୃତ୍ରିମ ବିକାଶ ଅଟେ । ପ୍ରକୃତିକୁ ଅନୁସରଣ କରିବା ବିଷୟରେ ସେମାନେ ଗର୍ବ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି । ଶିଶୁ ସ୍ୱଭାବ କଣ ହେବା ଉଚିତ, ଏ ବିଷୟରେ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଏହା କଣ ? ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ସେମାନଙ୍କର ଗବେଷଣା ଓ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମକୁ ପରିଚାଳିତ କରେ । ବିଜ୍ଞାନରୁ ପ୍ରକଟିତ ହୁଏ ଯେ ଶିଶୁର ସ୍ୱଭାବ ସମରୂପ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ବିଭିନ୍ନ ଅଟେ; ତେଣୁ ଶିଶୁର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱକୁ ଆଦର କରିବା ଏପରିକି ସମ୍ମାନ ଦେବା ଆବଶ୍ୟକ ।

ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ଏପ୍ରକାର ଉଚ୍ଛ୍ୱାସରେ ପ୍ରବଳ ମତଭେଦ, ଅଳ୍ପ ଲୋକ ନୁହନ୍ତି ବରଂ ବେଶୀ ଲୋକଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଦେଖାଯାଏ । ପ୍ରକୃତି ଯେ ଅନେକ ସମୟରେ କ୍ରୂର ହେବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ସୁନ୍ଦର ହୋଇପାରେ, ଏହି ଉପଲବ୍ଧି ଫଳରେ ସେମାନେ ପ୍ରକୃତିର ସମସ୍ତ ବିଭିନ୍ନତାକୁ ଯଦୃଚ୍ଛା ସମର୍ଥନ କରିବାରେ ସତର୍କ ହୁଅନ୍ତି । ଅଧିକନ୍ତୁ ଆଗେଇଯାଇ ଏହି ମତ ଭେଦ ରଖିଥିବା ଲୋକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ କେତେକେ ଏହା ଭାବିବାରେ ପ୍ରବୃତ୍ତ ହୁଅନ୍ତି ଯେ ସେମାନଙ୍କର ବିରୋଧୀମାନେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱକୁ ଦୃଢ଼ତା ସହକାରେ ଯେପରି ପୋଷଣ କରନ୍ତି; ସେହିପରି ସାମାଜିକ ଦାବିଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟ ଅତ୍ୟନ୍ତ କଠୋର । କେତେକେ ଅଲୌକିକ ଦୃଷ୍ଟି-କୋଣ ପୋଷଣ କରନ୍ତି ଓ ବ୍ୟକ୍ତିବାଦର ଶୈକ୍ଷଣିକ ପ୍ରକୃତିବାଦକୁ ନିନ୍ଦା କରନ୍ତି; କାରଣ ଦୈବୀ ନିୟମ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କିଛି ନ କହିଲେ ସୁଦ୍ଧା ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସାମାଜିକ ପ୍ରାଧିକାର (prerogatives) ଏହାଦ୍ୱାରା ଦୁର୍ବଳ ହୋଇଯାଏ (୨୨) । ପ୍ରାଧିକାର ବିଷୟରେ ଏତେ ଦୂର ଅଧିକ ଆପତ୍ତି କରି ସୁଦ୍ଧା ଅନ୍ୟ କେତେକ ଲୋକ କହନ୍ତି ଯେ ମନୁଷ୍ୟ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ବିଶ୍ୱରଣନ୍ତି ହିଁ ସମସ୍ତ ବସ୍ତୁର ମାପକାଠି ଅଟେ । ତେଣୁ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ବିଶ୍ୱବାଦିତା ଶୈକ୍ଷଣିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ମାନକ ବା ଆଦର୍ଶ ହେବା ଉଚିତ ଯଦି ତାହା ହୁଏ, ତେବେ ସେଥିରୁ ଏହା ସ୍ଥିର ହୁଏ ଯେ ପ୍ରକୃତିରେ ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ଅତି ନିଷ୍ଠା ସହକାରେ ଅନୁସରଣ କରିବାଦ୍ୱାରା ସଭ୍ୟତାର ସଂକ୍ରମଣ କରାଯାଇ ନପାରେ ।

ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯେଉଁ ଦୁଇଟି ମତବାଦର ଆଲୋଚନା ପୂର୍ବରୁ କରାଗଲା ତନ୍ମଧ୍ୟରେ ପାରସ୍ପରିକ ବିରୋଧ ଯେ ଅଳିକ ଏହା ଅନ୍ୟ ଏକ ମତବାଦରେ

ପ୍ରତିପାଦିତ ହୁଏ । ଏହା ସେହିପରି ଦାବି କରାଯାଏ ଯେ ଏହି ପ୍ରତିପକ୍ଷତାର ଅସତ୍ୟତା ସ୍ୱୟଂ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଭ୍ରାନ୍ତ ଧାରଣାରୁ ଉଦ୍ଭୂତ ହୁଏ । ଏଥିରୁ ପ୍ରତୀତ ହୁଏ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ଧାରଣା ବିରୋଧୀ ଦଳଗୁଡ଼ିକର ବିଷୟରେ ଆପେକ୍ଷିକ ଭାବରେ ସ୍ଥିର ଓ ସୁଦୃଢ଼ ହୋଇଥାଏ । ବିପରୀତ ପକ୍ଷରେ ଏ ବିଷୟରେ ଏହି ବିଚାର ପ୍ରକଟିତ ହୁଏ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ଅଧିକ ସ୍ଥିତିସ୍ଥାପକ ଓ ନମନୀୟ ଅଟେ । ବାସ୍ତବରେ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଢଙ୍ଗରେ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ କିଛି ଅପେକ୍ଷା ଏହା ବରଂ କେବଳ ଗତି ନିର୍ଦ୍ଦେଶକ ଅଟେ । ସେହିପରି ଭାବରେ ସାମାଜିକ ସ୍ଥିରତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସମ୍ଭବତଃ ଅତିରଞ୍ଜିତ ଭାବନା ପ୍ରକାଶ ପାଏ । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅନୁଭବକୁ ଦୃଷ୍ଟି ଦେଇ ସାମାଜିକ ଐତିହ୍ୟରେ ସାର୍ବଜନୀନତାକୁ ସଂଶୋଧନ କରାଯିବା ଉଚିତ । ଯଦି ସ୍ଥିରତା ଅପେକ୍ଷା ନମନୀୟତା ହିଁ ବିଷୟ ହୁଏ, ତେବେ ବ୍ୟକ୍ତିର ସାଂପ୍ରତିକ ଅନୁଭବ ମଧ୍ୟରେ ତାହାର ଅଭିରୁଚିକୁ ଆବିଷ୍କାର କରିବା ହେଉଛି ଶିକ୍ଷାସମସ୍ୟା, ଯେଉଁ ଅଭିରୁଚିଗୁଡ଼ିକ ଗୋଷ୍ଠୀରେ ଯାହା ସମାନ ମୂଲ୍ୟବାନ୍ ବୋଲି ବିଚାର କରାଯାଏ, ତାହା ସହିତ ସମାନ । ଏହି ସବୁର ବିଚାର କରାଗଲେ ଶ୍ରେଣୀ କୋଠରୀ ମଧ୍ୟରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଓ ସାମାଜିକ ହିତ ମଧ୍ୟରେ ସମନ୍ୱୟ ସାଧନ କରିବା ଦିଗରେ ସୁଦୂରପ୍ରସାରୀ ପଦକ୍ଷେପ ନିଆ-ଯାଇ ପାରିବ ।

ଏହି ସ୍ଥଳରେ ପରବର୍ତ୍ତୀ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ—କେଉଁ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କୁ କୌଣସି ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଶ୍ରେଣୀ କୋଠରୀରେ ଏକତ୍ର କରାଯିବା ଉଚିତ ? ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ଶ୍ରେଣୀ-ବିଭାଗ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ସମତାଗୁଡ଼ିକ ବା ବିଷମତାଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ଦେଇ ବିଭିନ୍ନ ଭାବରେ ବା ସମଭାବରେ କିପରି କରାଯିବ ? ଉଭୟ ଗୁଣର ନିଜ ନିଜର ସୁବିଧା ରହିଛି । ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ଦଳଟି ଯେତେ ଅଧିକ ବିଷମ ଜାତୀୟ ହେବ, ସେତେ ଅଧିକ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ଅନୁଭୂତିକୁ ଏହାର ସଦସ୍ୟମାନେ ପରସ୍ପର ମଧ୍ୟରେ ଭାଗ ନେଇ ପାରିବେ ଓ ତେଣୁ ସମଗ୍ର ଦଳର ସାଧାରଣ ଅନୁଭୂତି ସମୃଦ୍ଧ ହୋଇପାରିବ । (୨୩) ଯାହାହେଉ ଦଳ ମଧ୍ୟରେ କେତେକାଂଶରେ ସମଜାତୀୟତା ମଧ୍ୟ ଥିବା ଆବଶ୍ୟକ ଓ ବାଞ୍ଛନୀୟ । ଏହାଦ୍ୱାରା ସଞ୍ଚରଣ ସୁନିଶ୍ଚିତ ହେବ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପ୍ରୟାସର ବୃଥା ଅପଚୟ ହେବ ନାହିଁ ଓ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ପ୍ରଗତି କ୍ଷିପ୍ରତର ହୋଇପାରିବ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ, ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ଅନନ୍ୟ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରତା ରହିଛି । ଅତଏବ ପୁରାପୁରି ସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଯେ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ସମଜାତୀୟ ଦଳସଦୃଶ ଏ ପ୍ରକାରର କିଛି ରହିନପାରେ । ଉପରନ୍ତୁ କୌଣସି ଏକ ବ୍ୟକ୍ତିର ସାମର୍ଥ୍ୟ ଓ ମନୋବୃତ୍ତିର ବିତ-ରଣରେ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ଅସମତା ଥାଏ । ପରିଣାମତଃ ଯଦି କୌଣସି ଏକ ଦଳ ଗୋଟିଏ ବିଶେଷ ଗୁଣ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଅପେକ୍ଷାକୃତଭାବେ ସମଜାତୀୟ ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ଏହା ଅନ୍ୟ ଏକ ବିଶେଷ ଲକ୍ଷଣ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବିଷମ ଜାତୀୟ ହେବାରେ ଅଧିକ ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି । ଏହି

(୨୩) ତୃତୀୟ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ଭାଗୀଦାର ହେବା ଅର୍ଥରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ପରିସ୍ଥିତିର ନୈତିକ ପରୀଘାତ ଖୁବ୍ ବେଶୀ । ବ୍ୟକ୍ତି ପ୍ରତି ନ୍ୟାୟ ବିଗ୍ଭର ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହା ଆବଶ୍ୟକ ହେଉଅଛି ଯେ ଗୋଟିଏ ଆଧାର ଉପରେ ଗଠିତ ଦଳର ବ୍ୟବହାର ଅନ୍ୟ ସମସ୍ତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ନିମିତ୍ତ ହେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ତଥାକଥିତ ସାମର୍ଥ୍ୟ ଆଧାରିତ ଦଳଗଠନ ପକ୍ଷରେ ଏହା ବିଶେଷ ଭାବରେ ସତ୍ୟ ।(୨୪) ଗୋଟିଏ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପାଇଁ ଜଣେ ଛାତ୍ର ଯଦିଓ ନିମ୍ନ ଦଳରେ ଅବସ୍ଥାପିତ ହୋଇଥାଏ, ସେ ଅନ୍ୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପାଇଁ ଗଠିତ ଉଚ୍ଚ ଦଳର ହୋଇପାରେ । ଅତଏବ ଏକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପାଇଁ ଗଠିତ ଦଳର ସଭ୍ୟମାନଙ୍କର ପୁନର୍ଗଠନ କରାଯିବା ଉଚିତ, ସମ୍ଭବତଃ ସଂସ୍କାର କରାଯିବା ଉଚିତ ଓ ଶିକ୍ଷା-କ୍ଷେତ୍ରରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିବା ମାତ୍ରକେ ଏହା ହେବା ଉଚିତ ।

ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ସମଜାତୀୟ ବା ବିଷମଜାତୀୟ ବର୍ଗୀକରଣକୁ ଶିକ୍ଷକ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଅନ୍ତୁ କିମ୍ବା ନଦିଅନ୍ତୁ, ସେ ମୌଳିକତା ବା ସୃଜନଶୀଳତାର ଉତ୍ସଭାବରେ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ମହତ୍ତ୍ୱକୁ କେବେହେଁ ଭୁଲିଯିବେ ନାହିଁ । (୨) ସମାଜିକ ପ୍ରଗତି ତଥା ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା, ଏହି ଉଭୟର ଏଠାରେ ଏକ ବଡ଼ ପଣ ରହିଅଛି । ପରନ୍ତୁ ଏହି ସମ୍ପର୍କରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପ୍ରତ୍ୟାଶା ଠିକ କେଉଁ ବିଷୟରେ କରିବା ଯଥାର୍ଥ ସେ ବିଷୟରେ ସାବଧାନତା ଅବଲମ୍ବନ-ପୂର୍ବକ ବିଗ୍ଭର କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଯଦି ବିଶ୍ୱର ବିଗ୍ଭରଭଣ୍ଡାର ପ୍ରତି ଅବଦାନ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ମୌଳିକତା ବା ସୃଜନାତ୍ମକତାର ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରାଯିବ, ତେବେ ଏହା କହିବା ବ୍ୟର୍ଥ ହେବଯେ ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ ଶିକ୍ଷା ସୋପାନର ନିମ୍ନସ୍ତରରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପଦ୍ଧତିରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ଉପଯୋଗିତା ପାଇଁ ସମ୍ଭବତଃ ଖୁବ୍ ଅବକାଶ ରହିବ । କିନ୍ତୁ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଅନୁସନ୍ଧିତ୍ସା ନବୀନ ହେବ କି ନାହିଁ, ଏହା ଯଦି ଶିକ୍ଷକ ସ୍ଥିର କରନ୍ତି, ତେବେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପ୍ରଣାଳୀକୁ ଏହି ବିଷୟରେ ସଂଗଠିତ କରିବା ବେଶ୍ ଲାଭଦାୟକ ହେବ । ବାସ୍ତବରେ ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରେ ବିଗ୍ଭର କରାଗଲେ ସମସ୍ତ ଶିକ୍ଷା ଆବଶ୍ୟକତଃ ସୃଜନାତ୍ମକ ହୁଏ । ଯାହାକିଛି ଅନନ୍ୟ ବ୍ୟକ୍ତି ଘଟଣା ବହୁଳ କାଳର ଅନନ୍ତ ସ୍ରୋତରେ ଶିକ୍ଷା କରେ, ଏହା ତାହା ପାଇଁ ସେହି ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଥମ ଅବସର ହୁଏ । କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ଏହିପ୍ରକାରର ଉଦ୍‌ଭାବନ ତଥା ଆବିଷ୍କାର ସହିତ ସଂଯୋଜିତ ହୋଇ ସୁପ୍ରମାଣୀକୃତ ଆନନ୍ଦ ରହିଅଛି । ଯଦି ଶିକ୍ଷକ ଶ୍ରେଣୀର ସାମାଜିକ ପରିବେଶକୁ ଏପରି ସଂଗଠିତ କରିବେ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ଶିକ୍ଷା କରୁଥିବା କାଳରେ ଏହି ପ୍ରକାରର ଭାବନାକୁ ସେ ଆଣିପାରିବେ, ତେବେ ତାଙ୍କ କାର୍ଯ୍ୟ ସୁସମ୍ପାଦିତ ହୋଇଅଛି ବୋଲି ସେ ଧରିନେଇ ପାରିବେ ।

ଅଧ୍ୟୟନର କେତେକ ସୀମିତ ପରିସର ବିଶେଷତଃ ସଙ୍ଗୀତ, ସାହିତ୍ୟ ଓ ଲଳିତ କଳା ସହିତ ସର୍ଜନାତ୍ମକତାକୁ ସମ୍ପୃକ୍ତ କରିବା କେତେକ ମହଲରେ ଏକ ଧାରାବାହିକ କାର୍ଯ୍ୟ ହୋଇ ଆସିଅଛି । ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଆଲୋଚନାରୁ ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଯେ ଏହା ଏକ ସଂକୀର୍ଣ୍ଣ ବର୍ଗୀକରଣ ଅଟେ । ଦୋକାନ, କୃଷିକ୍ଷେତ୍ର ଓ ପ୍ରୟୋଗଶାଳାରେ ମଧ୍ୟ ସୃଜନାତ୍ମକ ଶିକ୍ଷା

କାହିଁକି ନ ହେବ, ଏହାର କୌଣସି କାରଣ ନାହିଁ । ତଥାପି ଏଠାରେ ସ୍ମରଣ କରିବା ପାଇଁ ସତର୍କ କରିଦିଆଯାଉଅଛି ଯେ ଏହିସବୁ କ୍ଷେତ୍ରରେ କୌଣସି ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ମୌଳିକ ବା ସୃଜନାତ୍ମକ ହେବା ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରତ୍ୟେକ ନୂଆ କାମରେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଉପାଦାନ ବହୁ ଅନୁପାତରେ ଅଭ୍ୟାସ କରିବାକୁ ତଥା ଅତୀତର ଅନୁଭବରୁ ଆହରଣ କରିବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହେବାକୁ ପଡ଼ିଥାଏ । ଏହି ସୁପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ନିଷ୍କର୍ଷ, କୌଣସି ଲୋକଙ୍କୁ ଏହି ବିଷୟ ବିଚାର କରିବାରେ ବିଶ୍ୱାସଯୋଗ୍ୟତାକୁ କରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ ଯେ ସମୃଦ୍ଧ ସଞ୍ଚିତ ଶିକ୍ଷା ଓ ସୃଜନାତ୍ମକ ହେବା ପରସ୍ପର ବିରୋଧୀ ଅଟେ । ଅତୀତର ଶିକ୍ଷାର ଅର୍ଥ ନୁହେଁ ଯେ ଯାହା ପ୍ରଥମରୁ ରହିଛି, ବର୍ତ୍ତମାନ ତାର କେବଳ ମାତ୍ର ବିନିଯୋଗ କରିବା । ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ନିଜର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ରଖିଥାଏ; ତେଣୁ ସେ ଅତୀତ ପ୍ରତି ତାର ସ୍ୱକୀୟ ଅନୁକ୍ରିୟା ସୃଷ୍ଟି କରେ । ବସ୍ତୁତ ସେ ଏହାର ବ୍ୟବହାର କରିବାରେ ସେ ଏହାକୁ ପୁନଃ ନିର୍ମାଣ କରେ । ଏହି ପ୍ରକାରରେ ବର୍ତ୍ତମାନ ଓ ଅତୀତର ସୃଜନାତ୍ମକ ଫଳ ହେଉଛି ଭବିଷ୍ୟତ । (୨୭)

ମାପନ ଓ ମୂଲ୍ୟାୟନ

ଅଧ୍ୟୟନ ଓ ଅଧ୍ୟାପନ ଫଳର ପରିମାପ ବିଷୟରେ ଦିଗ୍‌ବିନ୍ୟାସ କରିବା ପାଇଁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ କ୍ଷେତ୍ରକୁ ପ୍ରତ୍ୟାବର୍ତ୍ତନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଯେଉଁ ମୂଲ୍ୟଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାର ମାର୍ଗଦର୍ଶନ ଆମ୍ଭେମାନେ କରୁଁ, କେବଳ ଉକ୍ତ ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଶିକ୍ଷାର ଗତିପଥର ଉପଯୁକ୍ତ ଯାଞ୍ଚ କରାଯାଇପାରିବ । ଫଳର ବିଚାରରେ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ବ୍ୟବହାର କରାଗଲା-ବେଳେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସତର୍କ ହୋଇ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଯେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଉପଲବ୍ଧିର ବିଚାର କରୁଛୁଁ ବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ବିଚାର କରୁଛୁଁ । ଅତଏବ ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଗୁଣର ମୂଲ୍ୟାୟନ କରାଗଲାବେଳେ କିମ୍ବା ସ୍କୁଲ ବା କଲେଜର ମାନ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରାଗଲାବେଳେ ଆମ୍ଭେମାନେ ନିର୍ବାଚିତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ଉପଲବ୍ଧିକୁ ଉଚ୍ଚ ମାନ ଦେଇପାରୁଁ; ଅଥଚ ପ୍ରଥମତଃ ସେସବୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟକୁ ନିର୍ବାଚନ କରିବା ପାଇଁ ନିମ୍ନ ମାନ ଦେଇପାରୁଁ । ଏପରିକି ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନର ବୈଧତା ପ୍ରତି ସର୍ବାଧିକ ଧ୍ୟାନ ଦେଇ ସୁଦ୍ଧା ସେସବୁକୁ ଆଧାରିତ ପିଲାମାନଙ୍କର ପରୀକ୍ଷା ଓ ମାର୍କସ୍‌ରେ ଯେ କୃତ୍ରିମତା ରହିଛି, ଏହା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଅପସାରିତ ହୋଇଯିବାର ଜଣାପଡ଼େ ନାହିଁ । ତଥାପି ଜୀବନ ଧି

(୨୭) ଦୁଇଟି ପ୍ରବନ୍ଧ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ; Ralph J Halman, "The Commonness of Creativity," Educational Theory, 13 : 132 136, April, 1963 ଏବଂ "Can Creativity Be Taught ?" ibed, 14 : 15-23, January, 1964.

ଶିକ୍ଷଣ ଫଳର ପରୀକ୍ଷାର ବାସ୍ତବ କ୍ଷେତ୍ର ଓ ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସ୍କୁଲରେ, ଯେଉଁସବୁ ପରୀକ୍ଷଣ ଧାର୍ଯ୍ୟ କରାଯାଏ, ସେସବୁ ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ଦୈନନ୍ଦିନ ଜୀବନରେ ଫଳର ପୂର୍ବାନୁମାନ ପାଇଁ ଏକ ପ୍ରୟୋଗାତ୍ମକ କୌଶଳରୂପେ ଆବଶ୍ୟକ ହୋଇଥାଏ ।

ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଯେପରି ସୂଚିତ ହୁଏ, ସେଥିରେ ମାନ ନିହିତ ଥାଏ । (୧୭) ମୂଲ୍ୟର ମାନ ହିଁ ପ୍ରକୃତରେ ମାନ ଓ ତେଣୁ ଏଠାରେ ପୁନଶ୍ଚ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ ଯେ ଏସବୁ ମାନ ଜ୍ଞାନାତ୍ମକ ବା ସଂବେଗାତ୍ମକ । (୧୮)ବସ୍ତୁତଃ ହସ୍ତାକ୍ଷର, ରଚନା, ସଂଖ୍ୟା-ଗଣନା ଆଦି ପ୍ରାପ୍ତ ପ୍ରତ୍ୟେକ କାର୍ଯ୍ୟର ବିଭିନ୍ନ କ୍ରମ ବା ଶ୍ରେଣୀକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବା ସାଧାରଣ କଥା । ଉତ୍କୃଷ୍ଟ, ଉତ୍ତମ, ମଧ୍ୟମ ଓ ନିକୃଷ୍ଟ ଏହି ବର୍ଗ ସହିତ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଓ ପିତାମାତା ଉଭୟ ସମାନ ଭାବରେ ପରିଚିତ । ବାସ୍ତବରେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବର୍ଗର ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବା ସମ୍ଭବ ଓ ସେଥିରେ ଅବଶ୍ୟ ସ୍ମରଣ ରଖିବାକୁ ହେବ ଯେ "ଉତ୍ତମ"—ଏହି ବର୍ଗର ମାନଦଣ୍ଡ ତର୍କବିତର୍କ; କ୍ରୀଡ଼ା, "ଯୋଗ୍ୟତା ବୃଦ୍ଧି" ଇତ୍ୟାଦି ବିଭିନ୍ନ କାର୍ଯ୍ୟ ପାଇଁ ବିଭିନ୍ନ ହେବ । ପ୍ରତ୍ୟେକ ବର୍ଗର ବର୍ଣ୍ଣନା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଥରେ ରାଜିନାମା ହୋଇଗଲେ, ମୂଲ୍ୟାୟନ କରିବାରେ ଆଗେଇଯାଇ ହେବ; ଏପରିକି ମାନଦଣ୍ଡ କାହିଁକି ଗ୍ରହଣ କରାଗଲା, ଏହା ପଚାରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ଏହା ଜଣାଶୁଣା କଥା ଯେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯଦି ବର୍ଗ କରଣର ସ୍ତରରେ (grading) ସଂସ୍କାର କରିବାକୁ ଚାହୁଁ, ତେବେ ସମ୍ଭବତଃ ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ମାନଦଣ୍ଡ ବିଷୟରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏକମତ ହୋଇପାରି ନ ହୁଁ । ଏହା ଯଦି ଅସଙ୍ଗତ ହୁଏ ତେବେ ସଂଖ୍ୟାଧିକ ଭୋଟର ଆଶ୍ରୟ ନେବାକୁ ପଡ଼ିପାରେ । (୧୯)

ବର୍ଗ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଲୋଚନା କରିବା ପୂର୍ବରୁ ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବା ଯଥାର୍ଥ ହେବ ଯେ କେଉଁ ସମସ୍ୟରେ ଅଧିଗମ ସଂଗଠିତ ହୋଇଅଛି ବୋଲି କୁହାଯାଉଛି ସେ ବିଷୟରେ ବହୁବିଧ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ରହିଅଛି । ସର୍ବବାଦୀ ସ୍ୱୀକୃତ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିଏ ହେଉଅଛି ଯେ ଅଧ୍ୟୟନ ପାଇଁ ଯେଉଁସବୁ ଉପାଦାନ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ହୋଇଅଛି, ସେ ସବୁର ସଫଳ ଅର୍ଜନ ହିଁ ଅଧିଗମ । ଶିକ୍ଷକ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ବଢ଼ାଇ ଦିଅନ୍ତି ଓ ଛାତ୍ର ଏହାକୁ ସାଇତି ରଖନ୍ତି । ଛାତ୍ରର ମନ, ଏ ପ୍ରକାରର ଗୋଦାମ ଘର ହୋଇଯାଏ । ଏପ୍ରକାରର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ପରୀକ୍ଷଣ ହେଉଛି, ରହିଁବା ମାତ୍ରେ ଉପାଦାନକୁ ପୁନଃ ଉପସ୍ଥାପନ କରିବାର କ୍ଷମତା, ମୌଖିକ ଭାବରେ ହେଉ ବା ଲିଖିତ ପରୀକ୍ଷାରେ ହେଉ, ଏହାକୁ ପୁନରାବୃତ୍ତି କରିବାର କ୍ଷମତା । ସମସ୍ତ ସମସ୍ୟରେ ଅନ୍ତର୍ଗ୍ରସ୍ତ ଧାରଣାଗୁଡ଼ିକୁ ସଂଜ୍ଞା କରିବାର ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ

---

(୧୮) ଦଶମ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ନୀତି ଏବଂ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ" ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ସାମର୍ଥ୍ୟ ଦ୍ୱାରା ସଫଳ ଅଧିଗମର ମାପ କରାଯାଏ । ଯାହାହେଉ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ପରୀକ୍ଷଣ ପଦ୍ଧତିର ମୂଳ ପ୍ରକୃତିର ପରିବର୍ତ୍ତନ ଏହାଦ୍ୱାରା ହୁଏ ନାହିଁ । କାରଣ ସଂଖ୍ୟାଗୁଡ଼ିକ ସହଜରେ ସଞ୍ଚିତ ହୋଇଥାଏ ଓ ପରୀକ୍ଷଣ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଉପାଦାନ ପରି ଚର୍ଚ୍ଚା କରି ଅଣାଯାଇ ପାରେ ।

ଉଭୟ ସ୍ଥଳରେ; ଅଧିଗମର ଏହାହିଁ ସଂଶ୍ଳିଷ୍ଟ କିମ୍ବା ତତ୍ତ୍ୱାବଧରର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ, ଯାହାକି ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ବୈଜ୍ଞାନିକ ମାପର ସମର୍ଥକମାନଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଏହି ମାପର ଆଧାର ରୂପେ ସ୍ୱୀକୃତ ହୋଇ ଆସିଅଛି । ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ପ୍ରୟୋଗକୁ ଅଧିକ ଯଥାଥ କରିବା ସେମାନଙ୍କର ମୁଖ୍ୟ ଦାନ । କାରଣ ସଂଗ୍ରହ ପରିକଳ୍ପନାରେ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଅପେକ୍ଷାକୃତ ବାହ୍ୟ ସ୍ୱରୂପ ହେଲେ ସୁଦ୍ଧା ଏହାକୁ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ଆୟତ୍ତ କରିବାର ନିର୍ଣ୍ଣୟ ସାଧାରଣତଃ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଆତ୍ମନିଷ୍ଠ ଓ ତେଣୁ ଅପ୍ରମାଣିକ ହୋଇଅଛି । ପରିଣାମତଃ ବୈଜ୍ଞାନିକ ମାପର ଆନ୍ଦୋଳନ ଫଳରେ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଏହା ଗ୍ରହଣଯୋଗ୍ୟ କରାଯାଇଅଛି ଓ ଏହାର ମୁଖ୍ୟ କାରଣ ହେଉଛି ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠତା ଓ ବିଶ୍ୱାସଯୋଗ୍ୟତା ଯାହା ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ପରିମାପରେ ପ୍ରାରମ୍ଭ କରାଯାଇଅଛି ।

ଜଡ଼ବିଜ୍ଞାନରେ ମାପନର କୌଶଳ ଫଳରେ ଯେଉଁ ସୁନ୍ଦର ଫଳ ମିଳିଲା, ତାହାର ନକଲରେ ଊଣା ଅଧିକେ ଶିକ୍ଷାରେ ବୈଜ୍ଞାନିକ ମାପର କୌଶଳର ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ଉପକ୍ରମ କରାଗଲା । ବିଶେଷ କରି ଶିକ୍ଷଣର ତଥ୍ୟସାମଗ୍ରୀର ଅର୍ଥ କରିବାରେ ଗୋଟିଏ ସାଧନ ଭାବରେ ଏହା ଗଣିତ ଶାସ୍ତ୍ରରୁ ଗ୍ରହଣ କରାଗଲା । ବିଶୁଦ୍ଧ ଗଣିତ ଶାସ୍ତ୍ର ଏକପ୍ରକାରର ତର୍କ ଶାସ୍ତ୍ର ଅଟେ । ଏହାର ମୌଳିକ ତର୍କବାକ୍ୟ (proposition)କୁ ବର୍ଣ୍ଣିତ କରାଯାଇପାରେ ଯେ "ଯଦି P ଓ ତତ୍ପରେ Q" କିମ୍ବା "Pରୁ ସୂଚିତ ହୁଏ Q" ତର୍କ ବାକ୍ୟଟି କେବଳ ମାତ୍ର P ଓ Q ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ପର୍କ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ କରେ । P ଓ Q କାହାର ପ୍ରତୀକ, ଏହି କଥା ଅସାର ହୋଇଯାଏ । ସେମାନଙ୍କର ସତ୍ୟତା ବା ଅସତ୍ୟତା ତର୍କ ବାକ୍ୟକୁ ପ୍ରମାଣିତ କରେ ନାହିଁ ଓ ତର୍କ-ବାକ୍ୟ ମଧ୍ୟ ସେମାନଙ୍କର ସତ୍ୟତାକୁ ଉନ୍ନତ କରେ ନାହିଁ କିମ୍ବା ଅସତ୍ୟତାକୁ ସଂଶୋଧନ କରେ ନାହିଁ । ଗଣିତଶାସ୍ତ୍ରର ଏହି ପୂରାପୂରି ବିଶୁଦ୍ଧ ଲକ୍ଷଣ ହିଁ ଏହି ବସ୍ତୁପ୍ରାୟିକ ଅବସ୍ଥା ଆଡ଼କୁ ଆଗେଇ ନେଇଯାଇ ଅଛି ଯେ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି କ'ଣ କହୁଅଛନ୍ତି, ଏ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସେ କଦାପି ଜାଣି ପାରେନାହିଁ କିମ୍ବା ସେ ଯାହା କହୁଅଛନ୍ତି, ତାହା ସତ୍ୟ କି ନାହିଁ, କଦାପି ଜାଣି ହୁଏ ନାହିଁ । ଏ ଯାହା ହେଉ, ଏହି ଯୁକ୍ତି ଏଠାରେ କରିବାର ଯଥାର୍ଥ କାରଣ । ଏହା ତତ୍କ୍ଷଣାତ୍ ପ୍ରତୀତ ହୁଏ ଯେ କୌଣସି ପ୍ରଦତ୍ତ ସାମଗ୍ରୀ ବା ତଥ୍ୟକୁ ଏପରିକି ଶିକ୍ଷାପରି ଏ ପ୍ରକାରର ମାନବିକ ତଥ୍ୟ ମଧ୍ୟ କଠୋର ତର୍କର ଗୁମ୍ଫରେ ପକାଇ ଦିଆଯାଇ ପାରେ ।

ମାପନରେ P ଓ Q ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ତର୍କବାକ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସମ୍ପର୍କକୁ ଗାଣିତିକ ଅନୁପାତରେ ବ୍ୟକ୍ତ କରାଯିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଗଣିତର ବିଶିଷ୍ଟ ଲକ୍ଷଣ ହେଉଛି, ଏହି ତଥ୍ୟ

ଅର୍ଥାତ୍ ଏହି ସବୁ ଅନୁପାତକୁ ଗଣନ (cardinal) ସଂଖ୍ୟାଗୁଡ଼ିକରେ ପ୍ରକାଶ କରାଯାଏ । କ୍ରମସୂଚକ (ordinal) ସଂଖ୍ୟାତୁଳନାରେ ଗଣନ ସଂଖ୍ୟାର ମୁଖ୍ୟ ଲକ୍ଷଣ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏହି ତଥ୍ୟ ସ୍ମରଣ କରାଯାଇ ପାରେ ଯେ ଗଣନ ସଂଖ୍ୟାଗୁଡ଼ିକର ମିଶାଣ, ଫେଡ଼ାଣ, ଗୁଣନ ଓ ହରଣ କରାଯାଇପାରେ । ଏହିସବୁ କ୍ରିୟା ସମ୍ଭବ ହୁଏ, କାରଣ ଏକକ ଗୁଡ଼ିକ ଗୋଟିଏ ଅନ୍ୟଟି ସହିତ ସମାନ ଓ ଗୋଟିକର ଅନ୍ୟ ସହିତ ଅନ୍ତର୍ବଦଳ କରାଯାଇପାରେ । (୩୦) କ୍ରମସୂଚକ ସଂଖ୍ୟାରେ ସେ ପ୍ରକାରର ପ୍ରକ୍ରିୟା ଗୁଡ଼ିକ କରିବା ଅବଶ୍ୟ ଅସମ୍ଭବ । ଜଣେ ଲୋକ ଗୋଟିଏ ଦୌଡ଼ରେ ଦ୍ୱିତୀୟ ହେଉଥିଲେ, ବିଜେତାଙ୍କ ଠିକ୍ ପାଦେ ପଛରେ ସେ ରହିପାରନ୍ତି, ଅଥଚ ତୃତୀୟ ସ୍ଥାନ ଅଧିକାର କରିଥିବା ଲୋକ ଦଶପାଦ ପଛରେ ରହି-ପାରନ୍ତି । ଗଣନ ସଂଖ୍ୟା ପଛତିରେ ଏକ ଓ ଦୁଇ କିମ୍ବା ଦୁଇ ଓ ତିନି ମଧ୍ୟରେ ଦୂରତା କହିବାକୁ ଗଲେ ସମାନ । ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ସମାନ ଏକକର ଯେ କେବଳ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଥାଏ, ତାହା ନୁହେଁ; ଆହୁରି ମଧ୍ୟ, ତେଣୁ ଏକକଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରେ ଅନ୍ତର୍ବଦଳ କରି ହେବ । ଉଦାହରଣ ସ୍ୱରୂପ ଏକ ଏକକର ପରିମାଣ ସମାନ, ଏଥିରେ ଦୁଇ ମିଶାଯାଉ ବା ବାଇଶି ମିଶାଯାଉ । ଏହି ପ୍ରକାରରେ ଗଣନ ସଂଖ୍ୟାର ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ସ୍ୱରୂପ P ଓ Q ପରି ଓ ସେଗୁଡ଼ିକୁ ଯେକୌଣସି ପ୍ରଦତ୍ତ ସାମଗ୍ରୀ ସହିତ ପ୍ରୟୋଗ କରାଯାଇ ପାରିବ ।

ଗଣିତଶାସ୍ତ୍ରରୁ ଯେଉଁ ତର୍କ ମିଳେ, ଯଦି ସେ ପ୍ରକାର ତର୍କ ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାର ଅର୍ଥ କରାଯାଇପାରେ, ତେବେ ଏହା ପ୍ରତୀତ ହୁଏ ଯେ ଶିକ୍ଷଣର ଉପଲବ୍ଧି ଉପରେ ଅବଶେଷରେ ଏକ ଅସନ୍ଦିଗ୍ଧ ନିର୍ଣ୍ଣୟ ଦିଆଯାଇପାରେ । କେବଳ ଏକ ପ୍ରଶ୍ନ ଉପସ୍ଥିତ ହୁଏ ଯେ ଶିକ୍ଷଣର ପ୍ରଦତ୍ତ ସାମଗ୍ରୀକୁ ଏହି ପ୍ରକାରର ସମବିନିମୟଯୋଗ୍ୟ ଓ ସମଜାତୀୟ ଏକକରେ ପରିଣତ କରାଯାଇ ପାରିବ କି ନାହିଁ । ଏହି ପ୍ରକ୍ରିୟାର ପ୍ରଥମ ସୋପାନ ହିଁ ଶିକ୍ଷାମାପନର ଏକ ସବୁଠାରୁ ଅଧିକ ମୌଳିକ ଧାରଣା ଉପରେ ଆଧାରିତ ହୁଏ । ଉକ୍ତ ଧାରଣା ଏହି ଯେ ଯାହା କିଛି ସ୍ଥିତ ରହିଅଛି, ତାହା କିଛି ମାତ୍ରାରେ ସ୍ଥିତ ଅଛି ଓ ଯାହା ମାତ୍ରାରେ ରହିଛି ତାହାକୁ ମପାଯାଇ ପାରିବ । (୩୧) ଏହି ଧାରଣା ଶିକ୍ଷଣର ସୂକ୍ଷ୍ମ ଓ ପରିଷ୍କୃତ ପ୍ରକାର ଯଥା: ଧର୍ମରେ ବିକାଶ ଆଦି ଆଡ଼କୁ ଏପରିକି ବିସ୍ତୃତ ହୋଇପାରେ ଯଦ୍ୟପି ଏହି କ୍ଷେତ୍ରରେ ସନ୍ତୋଷଜନକ ପରିଣାମ ଲାଭ କରିବା ଅତ୍ୟନ୍ତ କଠିନ ହେବ (୩୨) ଏବଂ ଏହା ମଧ୍ୟ କହିବା ଅତିରଞ୍ଜନ ହେବ ନାହିଁ ଯେ ପରିଣାମର ମାପନରେ ସମ ଏକକର ଓ ଗଣନ ସଂଖ୍ୟାର ଉପଯୋଗ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ରହିଅଛି । ଉପରନ୍ତୁ ଏହାର ଅର୍ଥ କରାଯାଇପାରେ ଯେ ଏକ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ଓ ବିଶ୍ୱସନୀୟ ଅଟକଳ କରିବାକୁ ହେବ, ଯେଉଁ ଅଟକଳରେ ଅନ୍ୟ ପର୍ଯ୍ୟ-ବେକ୍ଷକଙ୍କ ପାଇଁ ଓ ଅନ୍ୟ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଏହାର ପୁନରାବୃତ୍ତି କରାଗଲେ ଫଳ ସମାନ ରହେ ।

ସଂପୂର୍ଣ୍ଣଭାବରେ ଗୃହୀତ ଏ ପ୍ରକାର ମାପନର ସିଦ୍ଧାନ୍ତରୁ ତତ୍ତ୍ୱ ମୀମାଂସାର ଏକ ସୂଚନା ମିଳେ । କେତେକ ଲୋକ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି, ଗଣନ ସଂଖ୍ୟା ଦ୍ୱାରା ବର୍ଣ୍ଣିତ ମାପନର ଅଭିପ୍ରେତ ଅର୍ଥ ଏହି ଯେ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ପଦାର୍ଥଗୁଡ଼ିକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ବାସ୍ତବିକତା ଓ ସେମାନଙ୍କର ସମ୍ବନ୍ଧ ଦ୍ୱାରା ସଂସାର ଅନୁକ୍ରମ ରୂପରେ ନିର୍ମିତ ହୋଇଅଛି । (୩୩) ଏହା ପରମାଣୁବାଦୀୟ ହୋଇଅଛି ଓ ଏହି ସବୁ ପରମାଣୁ ଏତେ ଦୂର ବିନିମୟଯୋଗ୍ୟ ଯେ ସେସବୁକୁ ଗଣି ଏବଂ ଫେଡ଼ାଇ ପରି ଗାଣିତିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଅଧୀନ କରିହେବ । ଶିକ୍ଷା-ମାପନର ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ତଦ୍ରୂପ ଅଟେ । ସେଥିରେ ଏହି ବିଷୟ ଗ୍ରହଣ କରି ନିଆଯାଏ ଯେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ବିଷୟବସ୍ତୁର କେତେକ ସମାନ ଏକକରେ ଭାଙ୍ଗି ଦିଆଯାଇପାରେ, ଯେଉଁ ଏକକଗୁଡ଼ିକୁ ଗଣନ ସଂଖ୍ୟା ଦ୍ୱାରା ମାପି ଦେଇହେବ । ଅଧିକନ୍ତୁ ଏହା ପରୀକ୍ଷଣ ପ୍ରଶ୍ନର ଅଧୀନ ଆପେ ଆପେ ହୋଇଯାଏ, ଯେଉଁ ପ୍ରଶ୍ନରେ ମତର ଆତ୍ମନିଷ୍ଠ ବିଭିନ୍ନତା କମ୍ ଥାଏ ବା ବିଲକୁଲ ନଥାଏ । ସେହି ପ୍ରଶ୍ନଗୁଡ଼ିକ ଦୁଇ ପ୍ରକାରର ହୋଇଥାଏ ଯେଉଁ ସବୁ ତଥ୍ୟ ସହିତ ସମ୍ବନ୍ଧିତ ଓ ଯେଉଁସବୁ ସମ୍ବନ୍ଧ ସହିତ ସଂପୃକ୍ତ । ଉଭୟ ଉଦାହରଣରେ ଉତ୍ତରର ଶୁଦ୍ଧତା ସେମାନଙ୍କର ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ବାସ୍ତବତାର ଅନୁରୂପତା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଯଥାର୍ଥତାରେ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ସତ୍ୟତାର ଅନୁରୂପତା ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହୋଇଥାଏ ।

ମାପନର ଏହି ଦର୍ଶନ ସମ୍ପର୍କରେ ଯଥେଷ୍ଟ ଆପତ୍ତି କରାଯାଏ । ଆରମ୍ଭରେ ଏହି ବିଷୟ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ଆକର୍ଷଣ କରାଯାଏ ଯେ ଅଧିକ ପ୍ରାଚୀନ ଓ ଅଧିକ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ବିଜ୍ଞାନର "ମାପନ"-ଟେକ୍‌ନିକ୍‌କୁ ଶିକ୍ଷାରେ ପ୍ରୟୋଗ କରିବା ଦ୍ୱାରା ଆବଶ୍ୟକତଃ ଶିକ୍ଷାବିଜ୍ଞାନ ଗଠିତ ହୁଏ ନାହିଁ । (୩୪) ଟେକନିକ୍‌ଗୁଡ଼ିକ କେବଳ ଉଧାର ସ୍ୱରୂପ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇଥା ଓ ସେଗୁଡ଼ିକ ଶିକ୍ଷା ସାମଗ୍ରୀ ପ୍ରତି ଆବଶ୍ୟକ ରୂପେ ମୌଳିକ ନୁହେଁ । ଏହି ପ୍ରକାରର ପରିମାଣାତ୍ମକ ପ୍ରକାଶ (quantification) କେବଳ ସେହି ଅବସ୍ଥାରେ ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରେ, ଯଦି ମାନସିକ ଅଥବା ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ଘଟଣାଗୁଡ଼ିକୁ ଦେଶ, କାଳ, ଗତି ବା ବସ୍ତୁତ୍ୱ (mass)ର ଏକକରେ ପରିଣତ କରାଯାଇପାରେ, ଯେଉଁ ଅବସ୍ଥା ସମ୍ପ୍ରତି ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରୁ ନାହିଁ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଯେଉଁମାନେ ଗଣିତଶାସ୍ତ୍ରରେ ଅନୁଚିତ ଆସ୍ଥା ରଖନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କୁ ଏହା କହିଦେବାର କଥା ଯେ ଗଣିତଶାସ୍ତ୍ରରେ ମଧ୍ୟ ମାତ୍ରା ବା ପରିମାଣ ମୂଳଭୂତ କଳ୍ପନା (concept) ନୁହେଁ । (୩୫)

ଏହି ପୂର୍ବରୁ ବାରମ୍ବାର ସଙ୍କେତ ଦିଆଯାଇଅଛି, ଶୈକ୍ଷିକ ମାପନକୁ ପରିମାଣନ କରିବାରେ ଜଟିଳ ପ୍ରଶ୍ନ ହେଉଛି ଯେ ଶିକ୍ଷାର ଫଳକୁ ମାପିବାପାଇଁ ପ୍ରଯୁକ୍ତ ଗଣନ ସଂଖ୍ୟାଗୁଡ଼ିକ ବାସ୍ତବରେ ଶିକ୍ଷଣର ସମ ଏକକକୁ ମାପ କରିପାରେ କି ନାହିଁ । (୩୬) ଶିକ୍ଷଣ ଏକକର ବିକଳ୍ପିତ ସମତା ପ୍ରୟୋଗାତ୍ମକ ପ୍ରଦର୍ଶନ ଉପରେ କିମ୍ବା କେବଳ ବିଶୁଦ୍ଧ

(୩୩) ସପ୍ତମ ଅଧ୍ୟାୟରେ 'ପ୍ରକୃତି ଓ ବାସ୍ତବତା' ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ସୂଚାଙ୍କମାନ ଉପରେ କଣ ନିର୍ଭର କରେ କି ? ଅଧିକ ଅଂଶରେ ଦେଖିବାକୁଗଲେ ଶୈକ୍ଷିକ ମାପନରେ କେବଳ ଏହି କଥା ସ୍ୱୀକାର କରାଯାଇଅଛି ଯେ ଇତିହାସ, ଭୂଗୋଳ କିମ୍ବା ଏପରିକି ଗଣିତରେ ପରୀକ୍ଷଣର ଏକ ସମାସ୍ୟାରୁ ଅନ୍ୟ ସମସ୍ୟା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ କଠିନତ୍ୱରେ ବୃଦ୍ଧି ସମାନ ଅଟେ । ବାସ୍ତବରେ ଏହା ସନ୍ଦେହାତ୍ମକ ଯେ ଏ ଦିଗରେ ସବୁଠାରୁ ଅଧିକ ସାବଧାନତା ଅବଲମ୍ବନ କରି ଏହିସବୁ ବୃଦ୍ଧି ପ୍ରାପ୍ତ ସନ୍ନିକଟତଃ ସମାନ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ହୋଇପାରିବ କି ନାହିଁ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଯଦି ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଏପରିକି କ୍ଷୁଦ୍ର ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିବା ଦ୍ୱାରା ସେସବୁ ପ୍ରକୃତରେ ସମାନ ହୁଏ ତେବେ ସେ ସବୁ ତାର୍କିକ ରୂପରେ ଗାଣିତିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ବିଷୟ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ ।

ପ୍ରତ୍ୟେକ ବାଳକ ଏକଥା ଜାଣନ୍ତି ଯେ ସେ ଆଳୁ ଓ ସେଓକୁ ଏକତ୍ର ମିଶାଇ ପାରିବେ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ କେତେକ ବାଳକ ଓ ଅନେକ ପ୍ରୌଢ଼ ଏହି ବିଷୟ ଚିନ୍ତାକରନ୍ତି ନାହିଁ ଯେ ସେହି ଯୁକ୍ତି ଅନୁଯାୟୀ ସେମାନେ ସେଓକୁ ସେଓ ସହିତ, ଏପରିକି ମିଶାଇ-ପାରିବେ ନାହିଁ; ଯଦି ସେଓଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରୁ କେତେକ ବାଲଡ୍ୱିନ୍ କିସମର ଓ ଅବଶିଷ୍ଟ-ଗୁଡ଼ିକ ଗ୍ରୀନିଙ୍ଗସ କିସମର କିମ୍ବା ଯଦି କେତୋଟି ବଡ଼ ଓ ଅନ୍ୟ କେତୋଟି ଛୋଟ ହୋଇଥାଏ । ସେମାନେ ଏତିକି କରିପାରନ୍ତି ଯେ ଅମୂର୍ତ୍ତ ରୂପରେ ସେଓଗୁଡ଼ିକୁ ମିଶାଇ ପାରନ୍ତି, ଯାହାକି ପରିକଳ୍ପନାନୁସାରେ (hypothetical) ବା ସଂଜ୍ଞା ଅନୁସାରେ ସମାନ । ଅତଏବ ମୂର୍ତ୍ତ ରୂପରେ ଗଣିତ କେବଳ ସତ୍ୟ ହୋଇପାରେ, ଯେତେବେଳେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେଉଁ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ନେଇ ଶିକ୍ଷା ଦେଉଅଛୁ, ସେସବୁ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ଭାବରେ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରୁନାହିଁ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସମସ୍ତ ନ୍ୟାୟର ସହିତ ଏହା କୁହାଯାଇ-ପାରେ ଯେ ଯଦି ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନେ ଏହି ସୀମିତତା (limitation) ଧ୍ୟାନ ଦିଅନ୍ତି, ତେବେ ମାପନର ଗଣିତ ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଯଥେଷ୍ଟ ଉପଯୋଗୀ ହୋଇ ପାରିବ । ସେମାନେ ଏହା ଉପରେ ପୂର୍ଣ୍ଣ ତାର୍କିକ ସୂକ୍ଷ୍ମତା ସହିତ ଭରସା କରିପାରିବେ ନାହିଁ । ପରନ୍ତୁ ସେମାନେ ଏହାର ଅତି ଉପାଦେୟ ପ୍ରୟୋଗ ବାଧା ବ୍ୟବହାର କରିପାରିବେ ।

କିନ୍ତୁ ଯାହା କିଛି ପରିମାଣ ବା ମାତ୍ରାରେ ସ୍ଥିତ ରହିଅଛି । ତାହାକୁ ମପାଯାଇ ପାରେ, ମାପନର ଏହି ମୂଳଭୂତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଏପରିକି ମାନି ନିଆଗଲେ ପୁଣି ସେଥିରୁ ସେହି ସଙ୍କେତରୁ ଏହା କୁହାଯାଇପାରେ ଯେ ଯାହା ପରିମାଣରେ ସ୍ଥିତ ନଥାଏ, ତାହାକୁ ମାପି ହେବନାହିଁ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ମୂଳଭୂତ ରୂପରେ ଯାହା ବର୍ତ୍ତମାନ ହୋଇନାହିଁ ବା ସ୍ଥିତ ନୁହେଁ ଅର୍ଥାତ୍ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଭବିଷ୍ୟତ ବିକାଶ ଏବଂ ଅଭିବୃଦ୍ଧିରେ ଆଗ୍ରହୀ ହୋଇ-ଥାଏ । ଯେଉଁଠି ଅଭିବୃଦ୍ଧି ଅପୂର୍ଣ୍ଣ ଥାଏ ଓ ତଥାପି ଗ୍ଲୁଅବସ୍ଥାରେ ଥାଏ ସେଠାରେ ଉପଲବ୍ଧିର ନିର୍ଣ୍ଣୟ ଯେଉଁଠାରେ ଅଭିବୃଦ୍ଧି ସମାପ୍ତ ହୋଇଥାଏ ଓ ଯେଉଁଠାରେ

ଏହାର ପ୍ରମାଣ ପ୍ରଥମରୁ ଥାଏ ସେଠାରେ ମାପନ ଠାରୁ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ପୃଥକ୍ ହୁଏ । (୩୭) ଏହା ଚଢ଼ା ଶୈକ୍ଷଣିକ ପରିମାପର ଯଥାର୍ଥ ଓ ପରିଣାମୂକ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ ପାଇଁ ପୁନରୁକ୍ତି ଓ ଏକକ ରୂପତାର ଆବଶ୍ୟକତା ଥାଏ । ଯାହାହେଉ ସ୍କୁଲ କଲେଜ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଦୁଇ ଜଣ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ସମାନ କେବଳ ଏତକ ନୁହନ୍ତି, ଜଣେ ମଧ୍ୟ ଏକ ଦିନରୁ, ଅନ୍ୟ ଦିନକୁ ମଧ୍ୟ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ଏକ ପ୍ରକାରର ହୋଇ ରହେ ନାହିଁ । ଏପରିକି ଯେଉଁଠାରେ ଖୋଲା ଅଖିରେ ଦେଖାଯାଉ ଥିବା ସମ୍ପାଦନ କିମ୍ବା ଅନୁକ୍ରିୟା ସମ ନପରି ଜଣାଯାଏ, ସେଠାରେ ମାନବ ପ୍ରକୃତି ଓ ଅନୁଭବର ଜଟିଳତା ହେତୁ ଏହା ଚରମ ରୂପରେ ବିଷମ ହୋଇଯାଏ ଯେ ଅଧସ୍ଥ ଆତ୍ମନିଷ୍ଠ ପ୍ରକ୍ରିୟାଗୁଡ଼ିକ ସମାନ ହେବ । ସୁତରାଂ ଦୁଇଟି ଶୈକ୍ଷଣିକ ପରିସ୍ଥିତି ମଧ୍ୟ ସମରୂପରେ ବିନିମୟଯୋଗ୍ୟ ନୁହେଁ, ଯେପରିକି ଗଣନ ସଂଖ୍ୟା ଦ୍ୱାରା ମାପନ ଆବଶ୍ୟକ କରିଥାଏ ।

ଶୈକ୍ଷଣିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଗୁଣ ଗତିଶୀଳ ଓ ପରିବର୍ତ୍ତନମୟ, ତେଣୁ ଏହା ନିଃସନ୍ଦେହ ଯେ ଯେଉଁ ପ୍ରକାରରେ ମାପନ, ଶିକ୍ଷାର ଦୀର୍ଘମିଆଦୀ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ସ୍ପଷ୍ଟ ଓ ସ୍ୱଳ୍ପମିଆଦୀ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଉପରେ ଧ୍ୟାନ ନିବଦ୍ଧ କରିବାପାଇଁ ପ୍ରବୃତ୍ତି ହୁଏ, ତା ବିରୁଦ୍ଧରେ ମଧ୍ୟ ସମାଲୋଚନା କରାଯାଏ । ଏଥିରୁ ଏହା ପ୍ରତୀତ ହୁଏ ଯେ ନିର୍ଭରଯୋଗ୍ୟ ପରିଣାମ ଆଶାକରାଯାଇ ପାରିବ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ବସ୍ତୁତଃ ଏପରିକି ସ୍ୱଳ୍ପମିଆଦୀ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟକୁ ପୂର୍ଣ୍ଣତଃ ନିର୍ଭରଯୋଗ୍ୟ କରିହେବନାହିଁ । ଯେତେବେଳେ ଜଣେ କେହି ଶିଶୁର ଉପଲବ୍ଧିକୁ ମାପିବାର ଶେଷରେ ପହଞ୍ଚିଯାଏ, ସେତେବେଳେ ସେହି ଲୋକକୁ ଏହା ଜଣାପଡ଼ିବ ଯେ ଯେଉଁ କେତେ ବିଭାବରେ ମାପନ କରାଯାଇଅଛି, ସେଥିରେ ମଧ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୋଇସାରିଅଛି ଯେଉଁବ୍ୟକ୍ତି ପରୀକ୍ଷଣର ପ୍ରୟୋଗ କରନ୍ତି, ସେ ମଧ୍ୟ ଖୁବ୍ ଚଞ୍ଚଳ ମାପନ କରିପାରିବେ ନାହିଁ । କାରଣ ସ୍ୱୟଂ ପରୀକ୍ଷଣ ଦ୍ୱାରା ଏପରି କିଛି କରାଯାଏ, ଯାହାକି ମପା ଯାଉଥିବା ବାଳକର ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିପକାଏ । (୩୮) ଅଧିକନ୍ତୁ ଏପରିକି ଯଦି ଜଣେ କେହି ମାପନର ପ୍ରକ୍ରିୟା ସରିବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସମସ୍ତଙ୍କୁ ସ୍ଥିର ରହିବା ପାଇଁ ଆଦେଶ ଦିଅନ୍ତି, ତେବେ ସମସ୍ତ ଶିଶୁର ଏମ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ଓ ସମାକଳିତ ଚିତ୍ର ପାଇବା ପାଇଁ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାର ଫଳ ବା ପରିଣାମକୁ ଏକତ୍ର ରଖିବାର କଠିନ କାର୍ଯ୍ୟର ସମ୍ମୁଖୀନ ତାଙ୍କୁ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଏହି ତଥ୍ୟ ପ୍ରତି ଧ୍ୟାନ ଆକର୍ଷଣ କରିବା ଆବଶ୍ୟକ ହେଉଛି ଯେ ଯେଉଁଠାରେ ଶୈକ୍ଷଣିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଉପାଦାନଗୁଡ଼ିକୁ ପୃଥକ୍ କରିହେବ, ଯେପରିକି ଶିକ୍ଷଣରେ ବିଶିଷ୍ଟ କୌଶଳ ବା ତଥ୍ୟର ବିଶିଷ୍ଟ ଅଙ୍ଗ ବିଷୟରେ କୁହାଯାଏ, ସେପରି ସ୍ଥଳରେ ପରିଗଣନାତ୍ମକ ମାପନରୁ ଉତ୍ତମ ଫଳ ମିଳିପାରେ । ଚରଗୁଡ଼ିକର ପୃଥକ୍କରଣ ବୈଜ୍ଞାନିକ ନିୟନ୍ତ୍ରଣର ଆଧାର ଅଟେ । କିନ୍ତୁ ଏହି ଉପାଦାନ ବା ଚର ଏତେ ଅଧିକ ସଂଖ୍ୟକ ଓ ଏତେଦୂର ପରସ୍ପର ନିର୍ଭରଶୀଳ ଯେ ସେ ସବୁକୁ ପୃଥକ୍ କରିବାର ଓ ବୈଧ

ରୂପରେ ମାପନର ସମ୍ଭାବନା ସେତେଦୂର କମ୍ । (୬୯)ମାପନରେ ନିଯୁକ୍ତ ବହୁ ବ୍ୟକ୍ତି ଏହି ସୀମିତତାକୁ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି । ସେମାନେ ଏହି ବିଷୟକୁ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଯେ ସେମାନଙ୍କର ପରୀକ୍ଷଣ ବୈଧ ହେବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ଓ ନିର୍ଭରଯୋଗ୍ୟ ହେବା ଉଚିତ । (୪୦) ପରୀକ୍ଷଣଗୁଡ଼ିକରେ ଯାହା ସବୁକୁ ମାପିବାର ଅଭିପ୍ରାୟ ଥାଏ ସେ ସବୁର ମାପନ କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଯଦି ସେସବୁ ତାହା ନ କରନ୍ତି ତେବେ ପରୀକ୍ଷଣରେ ପ୍ରଦତ୍ତ ସାମଗ୍ରୀର ସାଂଖ୍ୟିକ ପ୍ରତିପାଦନ ଯେତେ ମାତ୍ରାରେ କରାଗଲେ ସୁଦ୍ଧା ପ୍ରଦତ୍ତ ସାମଗ୍ରୀର ବୈଧତାର ସଂଶୋଧନ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ଯେଉଁଠାରେ ବିଭିନ୍ନ ଚରଗୁଡ଼ିକ ଅତି ଜଟିଳଭାବରେ ପରସ୍ପର ସଂପୃକ୍ତ, ସେଠାରେ ଆସନ୍ନ ସଙ୍କଟ ଏହି ଯେ ବୈଧତାର ହିତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ କେହି ବ୍ୟକ୍ତି ଯାହା ମପାଯାଇ ପାରିବ କେବଳ ତାକୁହିଁ ମାପିବାପାଇଁ ଯତ୍ନ କରିବେ ଓ ସୁତରାଂ ଯାହା ମାପ କରିହୋଇପାରିବ ଅର୍ଥାତ୍ ତଥ୍ୟ ଓ କୌଶଳ ଯାହାକୁକି ପୃଥକ୍ କରାଯାଇପାରିବ, ଶିକ୍ଷକ କେବଳ ତାହାହିଁ ପଢ଼ାଇବେ । ଯଦି ଏହା କେବେ ଘଟେ, ଏହି ପରିସ୍ଥିତି ବାସ୍ତବରେ ଖେଦଜନକ । କାରଣ ଏପରି ଅନେକ ଜିନିଷ ଅନ୍ୟତ୍ର ରହିଛି, ଯାହାକି ପଢ଼ାଇବା ଆବଶ୍ୟକ ।

ପରିଶେଷରେ, ଶୈକ୍ଷିକ ପରିଣାମଗୁଡ଼ିକୁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ରୀତିରେ ମାପିବାର ଆନ୍ଦୋଳନର ସାମାଜିକ ମହତ୍ତ୍ୱ ପ୍ରତି ଶିକ୍ଷାଦାର୍ଶନିକମାନଙ୍କର ଉପେକ୍ଷାକରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଅଭ୍ୟୁଦୟ ଓ ଉତ୍‌ଥାନ ଫଳରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ତଥା ମୁଷ୍ଟିମେୟଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ଅନେକ ବ୍ୟକ୍ତିଙ୍କର ଅନନ୍ୟ ମୂଲ୍ୟ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଇଅଛି; କିନ୍ତୁ ବହୁଜନ ମଧ୍ୟରେ ଏତେଦୂର ସଂଖ୍ୟାଧିକ୍ୟ ରହିଛି ଯେ ସେମାନଙ୍କ ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ପ୍ରତି ଯଥାର୍ଥ ଦୃଷ୍ଟିଦେଇ ସେମାନଙ୍କର ବିଚାର କରିବା ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କର କୌଶଳ ଉପରେ ଅତ୍ୟଧିକ ଚାପ ପଡ଼େ । ଫଳତଃ ସତର୍କତା ପୂର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରତିଚୟନ ଦ୍ୱାରା ମନୁଷ୍ୟମାନଙ୍କର ଅଧିକ ସଂଖ୍ୟା ବିଷୟରେ ଜାଣିବା ଓ ଶିକ୍ଷା କରିବାର ଉପାୟ ରୂପେ ପରିସଂଖ୍ୟାନର ଉଦୟ ତଥା ବିକାଶ ଏବେ ଏକ ପ୍ରତୀୟମାନ ଆବଶ୍ୟକତା ଓ ଏହାର ଶୈକ୍ଷିକ ମୂଲ୍ୟ ସର୍ବାଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ-ଅଟେ । (୪୧)

ମାପନ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଗଣିତ ଓ ଗଣନ ସଂଖ୍ୟାଗୁଡ଼ିକର ସୀମିତତାକୁ ଅନୁଭବ କରି ଓ ଏହାସତ୍ତ୍ୱେ ଯେତେଦୂର ସମୁଚିତ ସେସବୁକୁ ପରିତ୍ୟାଗ କରିନପାରି ଅନେକ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ଶିକ୍ଷଣ ପରିଣାମଗୁଡ଼ିକ ବିଷୟରେ ପରିମାଣାତ୍ମକ ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଗୁଣାତ୍ମକ ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନ ଆଡ଼କୁ ଜୋର ଦେଇଅଛନ୍ତି । ବାସ୍ତବରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରିବା ପକ୍ଷରେ ଏହି ପରିବର୍ତ୍ତନକୁ ନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ କରିବା ପାଇଁ ସେମାନେ "ମାପନ" ଶବ୍ଦ ବଦଳରେ ବହୁକ୍ଷେତ୍ରରେ "ମୂଲ୍ୟାୟନ" ଶବ୍ଦର ବ୍ୟବହାର କରୁଅଛନ୍ତି । କେତାକାଂଶରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପକରିବାର ଏହି ପରିବର୍ତ୍ତନରୁ ଶିକ୍ଷଣର ବିଭିନ୍ନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସୂଚିତ ହୋଇଥାଏ । ଶିକ୍ଷଣର

ଅର୍ଥ ହେଉଛି, ଜଣକର ଉପଲବ୍ଧିକୁ ଭଣ୍ଡାରରେ ସାଇତି ରଖିବା ଓ ପରୀକ୍ଷାର ଆବଶ୍ୟକତା କିମ୍ବା ଆବୃତ୍ତି ସମୟର ଗୁରୁତ୍ୱ ଅନୁସାରେ ବାହାର କରିବା, ଏହି ଅର୍ଥ ପରିବର୍ତ୍ତେ ସେମାନେ ଏହା ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଯେ ଅନୁଭବର ପୁନର୍ନିର୍ମାଣର ପ୍ରକ୍ରିୟା ଗାରରେ ଶିକ୍ଷଣକୁ ଅଧିକ ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ପରୀକ୍ଷା ସମୟରେ ସେମାନେ ଦେଖିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ନାହିଁ ଯେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ନିଜ ପାଖରେ ସଞ୍ଚିତ ମାଲଗୁଡ଼ିକୁ ଯଥାର୍ଥ ଭାବରେ ଉପସ୍ଥାପନ କରିପାରୁଛି କି ନାହିଁ । ବରଂ ସେମାନେ ଦେଖିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ଯେ ସେ ଏହାକୁ କୌଣସି କାମରେ ଲଗାଇ ପାରୁଛି କି ନାହିଁ; ସେ ଅନ୍ୟ ଯେଉଁ ସବୁ ବିଷୟ ଜାଣେ, ତାହାର ଏହା ସହିତ ସଙ୍ଗତି ବା ଅସଙ୍ଗତି ଅନୁଭବ କରିପାରୁଛି କି ନାହିଁ କିମ୍ବା ତାର ନିଜର କୌଣସି ମୌଳିକତା ଦ୍ୱାରା ସେଗୁଡ଼ିକର ଉନ୍ନତି କରିବାରେ ଏପରି ସମର୍ଥ ସମ୍ଭବତଃ ହୋଇପାରୁଛି କି ନାହିଁ । ଅତଏବ ଶିକ୍ଷକ ଦେଖିବାକୁ ଅପେକ୍ଷା ରଖନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟା କେବଳ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅନୁଭବରୁ ଉତ୍ପନ୍ନ ନହୋଇ ବରଂ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଅନୁଭବକୁ ପୁନଃ ପ୍ରବେଶ ତଥା ପୁନଃନିର୍ମାଣ କରିବା ପାଇଁ ଏହାର ପ୍ରବୃତ୍ତିରୁ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ । (୪୬) ପରନ୍ତୁ ଏହା ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟା ପାଇଁ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ହେବ ନାହିଁ ଯେ କେବଳ ପୁନରାବୃତ୍ତି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଅନୁଭବର ପୁନଃ ପ୍ରବେଶ ବା ସନ୍ନିବେଶ ହେଉ, ଏହା ବିଦ୍ୟାଳୟର ବାହାରେ ତଥା ଜୀବନରେ ମଧ୍ୟ ପ୍ରବେଶ କରିବା ଉଚିତ, କାରଣ ଜଣେ ଯାହା ବାସ୍ତବରେ ଜୀବନ ଯାପନ କରେ, ସେ କେବଳ ତାହାହିଁ ପ୍ରକୃତରେ ଶିକ୍ଷାକରେ ।

ଏହି ପ୍ରକାର ଦୃଷ୍ଟି କୋଣରୁ ଏହା ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଯେ ବିଚ୍ଛିନ୍ନ ବିଭବ ଅପେକ୍ଷା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପରିସ୍ଥିତି ସର୍ବାଧିକ ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଟେ । କିନ୍ତୁ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣତା ଏଠାରେ ଠିକ୍ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କିମ୍ବା ଗୁଣନର ବିଷୟ ନୁହେଁ । ଏହା ଠିକ୍ ଓ ଭୁଲର ଗାଣିତିକ କିମ୍ବା ବୈଜ୍ଞାନିକ ନିର୍ଣ୍ଣୟଫଳ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଅଟେ । ଏହା ବରଂ ନୂତନ ମୂଲ୍ୟର ଦୃଷ୍ଟିରେ ପୁରାତନ ମୂଲ୍ୟର ପୁନର୍ଗଠନ ଅଟେ, ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ କୌଣସି ଏକ ଗୃହୀତ ମୂଲ୍ୟର ଅନୁସରଣ କରିବା ସମୟରେ ଯେଉଁ ନୂତନ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ବିକାଶ ଲାଭ କରିଅଛି । ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନ ଏକ ଅପାର (emergent) ପ୍ରକ୍ରିୟା ଅଟେ ଏବଂ ତେଣୁ ଏହା ସର୍ବଦା ଉନ୍ମୁକ୍ତ ଅନନ୍ୟ ଅଟେ । ପରିମାଣତଃ ଧ୍ୟେୟ, ଯେଉଁ ଅନୁସାରେ ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନ କରାଯାଉଅଛି, ତାହା ସତତ ରୂପରେ ନିତ୍ୟ ନୂଆ ପୁନଃ ସଂଜ୍ଞାୟନ (redefinition) ର ଅଧୀନ ଅଟେ । ଯେପରି ମାପନ ପାଇଁ ଆବଶ୍ୟକ ହୁଏ, ସେପରି ସେସବୁ ସ୍ଥିର ହୋଇ ରହେନାହିଁ । ଯଦି ଏପ୍ରକାରର ପ୍ରକ୍ରିୟାର ମୂଲ୍ୟାୟନ ଆବଶ୍ୟକତଃ ଅସ୍ପଷ୍ଟ ହେବ, ତେବେ ସେଥିରେ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ସମର୍ଥକଗଣ ବିସ୍ମିତ ହେବେ ନାହିଁ । ସେମାନେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ନିର୍ଣ୍ଣୟକୁ ତ୍ୟାଗ କରିବାକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି, କାରଣ ଏହା କରିବା ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଏକ କଠିନ ବ୍ୟାପାର ଅଟେ ।

ଯେଉଁମାନେ "ମନୋନୀତ" କରିବାରେ ଏବଂ ଉନ୍ନତ ମାନ ଓ ମଧ୍ୟମ ଧରଣର ମାନ, ଯାହାକି ବସ୍ତୁ ସମସ୍ତରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର ସହିତ ସଂଯୁକ୍ତ, ତନ୍ମଧ୍ୟରେ ଦୂରତାକୁ ଦୂର କରିବାରେ ଦୃଢ଼ତା ସହକାରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ସେମାନଙ୍କ ମନରେ ଏପ୍ରକାରର ଦ୍ୱିଧାନ୍ତ ଉଦ୍‌ବେଗ ସୃଷ୍ଟି କରିବା ପ୍ରାପ୍ୟ ନିଶ୍ଚିତ । ଯେଉଁ ଲୋକମାନେ ମାନଦଣ୍ଡକୁ କଡ଼ାକଡ଼ି ଭାବରେ ଧରନ୍ତି, ସେମାନେ ଅନ୍ୟ କେତେକଙ୍କ ପରି ପ୍ରାପ୍ୟ ସମାନ ବୁଝନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ କି ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟକୁ ପୂରଣ କରିବାରେ ଶିକ୍ଷାର ପରିବର୍ତ୍ତନକୁ ଉପାସ୍ୟ ସହିତ ସୀମିତ ରଖନ୍ତି କିନ୍ତୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟକୁ ପରିବର୍ତ୍ତନରୁ ଛାଡ଼ି କରିଦିଅନ୍ତି । ଯାହାହେଉ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ଯେ ମଧ୍ୟ ସତତ ପୁନର୍ଗଠନର ଅଧୀନ, ଏହା ଯଦି ଥରେ ଗ୍ରହଣ କରିନିଆଯାଏ, ତେବେ ଯେତେ ବହୁସଂଖ୍ୟକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରହିଛି, ସେତେ ସଂଖ୍ୟକ ମାନ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ କାହିଁକି, ଏହି ବିଶ୍ୱାସ କରିବାରେ କୌଣସି କାରଣ ରହେନାହିଁ । ତେବେ ଅଧ୍ୟୟନରେ ଉପଲବ୍ଧିର କେବଳ ଗୋଟିଏ ସୁବର୍ଣ୍ଣମାନ ପରିବର୍ତ୍ତେ ଉତ୍କର୍ଷର ମାନରେ ବହୁତ୍ୱ ରହିପାରେ ।

ପାଦଟୀକା

1. Edwin Reeder, "What are Life Situations ?" Teachers College Record, 29 : 409-416, February, 1928; R. Bruce Raup, Realistic Education," Progressive Education, 11 : 40-44, January, 1934; Boyd H. Bode, "Education and Social Change," Progressive Education, 11 : 45-48. January, 1934.

3 William E. Hocking, Human Nature and Its Remaking (Yale University Press, New Haven, Conn., 1923). pp. 258-259.

4. Frank M. McMurry, "Interest : Some Objections to it," Educational Review, 11 : 146-156, February, 1896.

5. William T. Harris, "Professor John Dewey's Doctrine of Interest as Related to Will," Educational Review, 11 : 486-493, May, 1896.

6. William C. Bagley, Education, Crime, and Social Progress (The Macmillan Company, New York, 1931), pp. 104-108; William J. Mc Gucken, The Catholic Way in Education (The Bruce Publishing Company, Milwaukee, 1934), P. 55

9. Kenneth`D. Benne, "Toward a Grammar of Educational Motives," Educational Forum, 11 : 233-239, January, 1947.

11. Cf. B. Othanel Smith, "What is a Social Problem ?" Progressive Education, 26 : 165-168, April, 1949; and William O. Stanley, "What We Learn by Problem Solving," Progressive Education, 26 : 173-179.

12. R. Bruce Raup et al., The Improvement of Practical Intelligence (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1950)

13. John L. Childs, American Pragmatism and Education (Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1956), pp. 305-309.

14. George A. Coe, "The Nature of Discipline for Democracy," Religious Education, 14 : 136-146, June, 1919.

16. Beryl Pring, Education, Capitalist and Socialist (Methuen & Co., Lt. London. 1937), PP. 237-238; Albert Pinkevitch, The New Education in the Soviet Republic (John Day Company, Inc., New York, 1929), PP. 213-214.

17. Beryl Pring, Op. Cit pp 237-241.

18. Ernest Horn, "Educating for Freedom and Responsibility," Religious Education, 25 : 635-636, September, 1930.

21. G. B. Kelly, "Some Socialist and Anarchist Views of Education," Educational Review, 15 : 13-16. January, 1898; Benjamin, R. Tucker, "Some Socialist and Anarchist Views of Education", Educational Review 15 : 8-9, January, 1898; Leo N. Tolstoy, quoted in Albest Pinkevitch Op, Cit. p 56.

22. Pius XI. "The Christian Education of Youth, Catholic Educational Review 28 : 149, March, 1930

24. Alice V. Keliher, A Critical Study of Homogeneous Grouping (Teachers College, Columbia University, New York, 1931), pp. 147-154.

25. Levi T. Hopkins, "Creative Education", Educational, Method, 11 : 1-8, October, 1931.

27. John M. Rich, "A Philosophical Analyses of Educational Standards," Educational Theory, 17 : 160-166. April, 1967.

29. J. O. Ormson, "On Grading," Mind, 59 : 145-169, April, 1950.

30. Mark A. May, "Ten Tests of Measurement," Educational Record, 20 : 200-220, April, 1939.

31. Edward L. Thorndike, quoted in William H. Kilpatrick (ed), Source book in the Philosophy of Education (The Macmillan Company, New York, 1933), No. 58, pp. 38-39.

32. Hugh Hartshorne, "Can Growth in Religion be Measured ? Religious Education, 17 : 224-229, June, 1922.

34. John Dewey, The Sources of a Science of Education, (Liveright Publishing Corporation, New ork, 1929), p 26.

35. Ibid., p. 27.

36. James H. Blackhurst, "Do We Measure in Education ?" Journal of Educational Research, 27 : 273-276, December, 1933.

37. John Dewey, "Progressive Education and the Science oi Education," Progressive Education, 5 : 200, August, 1928.

38. National Education Association, Department of Superintendence, Tenth Year Book, p. 404.

39. John Dewey, The source of a science of Education (Liveright Publishing Corporation, New York, 1929), pp. 64-65.

40. Ernest E. Bayles, "The Philosophical Approach to Educational Measurement," Educational Administration and supervision, 26 : 455-461, September, 1940

41. Halen M. Walker, "Democracy and Statistical Method," Teachers College Record, 32 : 599-607, April, 1931

42. William H. Kilpatrick, A Reconstructed Theory of the Educative Process (Teachers College, Columbia University, New York, 1935) pp. 29-30.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

Dewey John : Art and Education (The Barnes Foundation, Press Merion, Pa., 1934), pp. 32-4 —Interest and Effort (Hougnhto Mifflin Company,Boston, 1913)

Friedman, Bertha : Foundations of the Measurement of Values (Teachers College, Columbia University, New York, 1946)

Gardner, John : Excellence (Harper and Row, Publishers, Incorporated, New York, 1961.)

Kandel Isac L. : Conflicting Theories of Education (The Macmillan Company, New York, 1938), Chap. 8.

Nash, Paul : Authority and Freedom in Education (John Wiley and Sons, Inc., New York, 1966), Chap. 7

Peters, Richard S. : Ethics and Education (Scott Foresman and Company, Chicago, 1967), Chaps. 4-5, 8.

Scheffler, Israel (ed) : Philosophy and Education (Allyn and Baco, Inc Boston, 1966), Chap. 2

Smith, B. Othanel : Logical Aspects of Educational Measurement (Teachers College Press, Columbia University, New York, 1938),

Thomas, Lawrence G. : Mental Tests as Instruments of Science, Psychological Monographs, vol. 54 No. 3 (American Psychological Association, Evanston, III., 1942).

—0—

ପଞ୍ଚମ ଭାଗ

ବୃତ୍ତିଗତ ଅଧିକାର ଓ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ

(Professional Rights and Duties)

ତ୍ରୟୋଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ

ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ନାଗରିକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରତା

ପରିବର୍ତ୍ତନହିଁ ନିଃସନ୍ଦେହରେ ଇତିହାସର ସୁବିଦିତ ନୁହେଁ। ବହୁକାଳରୁ ଇତିହାସ ଚକ୍ରିକ ଗତିରେ ଗତିକରେ ବୋଲି ବିବେଚିତ ହୋଇଥିଲା ଓ ତେଣୁ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସତ୍ତ୍ୱେ ବାସ୍ତବରେ କୌଣସି ନୂତନତା ନଥିଲା। କିନ୍ତୁ ଡାରୱିନଙ୍କର ବିବର୍ତ୍ତନ-ବାଦ ଫଳରେ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ପରିତ୍ୟାଗ କରିବାକୁ ପଡ଼ିଲା। ଏକ ଶତାବ୍ଦୀରୁ ଅଧିକ କାଳ ହେଲା ମନୁଷ୍ୟ ଇତିହାସକୁ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିର ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଭିତ୍ତିରେ ଅର୍ଥ କରି ଆସିଅଛି। ବସ୍ତୁତଃ ତାର ଦୃଷ୍ଟି ବର୍ତ୍ତମାନ ଅଗ୍ରଗାମୀ ହେବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ପଶ୍ଚାଦ୍‌ଗାମୀ ହୋଇଥିବାରୁ ତାର ଚିନ୍ତାରେ ପ୍ରଗତିର ଭାବନା ଅଗ୍ରାଧିକାର ଲାଭ କରିଅଛି। ପରନ୍ତୁ ଭବିଷ୍ୟତରେ ପ୍ରଗତିର ପ୍ରକୃତ ଦିଗ ସମ୍ପର୍କ ପୂର୍ବରୁ ସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇପାରୁ ନାହିଁ। ପ୍ରକୃତ ପକ୍ଷରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ବହୁବିଧ ଦିଗ ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ଦିଗରେ ଏହା ଗତି କରିପାରେ। ସୁତରାଂ ଏହା ପ୍ରତୀୟମାନ ହେବ ଯେ ଆମ୍ଭେମାନେ ବିଭିନ୍ନ ସମ୍ଭାବନା ବିଷୟରେ ଯେତେ ଅଧିକ ଅବହିତ ହେବା, ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ପ୍ରଗତି କରିବାର ଆଶା ସେତେ ଅଧିକ ରହିବ। ଏହି ତଥ୍ୟଟି ବ୍ୟକ୍ତ କରା ପଡ଼ିଲେହେଁ ଅନେକ ଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନଙ୍କୁ ଇତିହାସର ଅନିଶ୍ଚିତତା ନିରୁପଦ କରି ରଖିପାରି ନାହିଁ। ସମ୍ମୁଖସ୍ଥ ମାର୍ଗ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିବରଣୀ ଏତେ ଦୂର ଅନିଶ୍ଚିତ ଯେ ଅଧିକ ବିବରଣୀ ସଂଗ୍ରହ କରିବା ଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ଗୋଳମାଳରେ ପଡ଼ିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ନାହିଁ।

ବିବରଣୀକୁ ସହଜରେ ବିତରଣ କରାଯିବ କିମ୍ବା ଏହାକୁ ବନ୍ଦ ରଖାଯିବ—ଏହା ଶିକ୍ଷା ସମ୍ପର୍କରେ ଏହାର ସର୍ବାଧିକ ରହସ୍ୟପୂର୍ଣ୍ଣ ସମସ୍ୟା ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିଏ ଉପସ୍ଥାପନ କରେ। ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ପୃଷ୍ଠାଗୁଡ଼ିକରେ ବହୁସଂଖ୍ୟକ ସ୍ଥାନରେ ଏହି ସମସ୍ୟାକୁ ଉଦ୍ଧାର କରି ଦିଆଯାଇ ଅଛି। ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିର ସାଧନ ଭାବରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଭୂମିକା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଆଲୋଚନାରେ ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟ ଭାବରେ ପ୍ରମୁଖ ସ୍ଥାନ ପାଇଥିଲା। (୧) ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ସତ୍ୟର ଭୂମିକା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଆଲୋଚନାରେ ଏହା ପୁନଶ୍ଚ ଉତ୍‌ଥିତ ହୋଇଥିଲା (୨) ଏବଂ ପୁଣି ଆଉ ଥରେ ପାଠ ପ୍ରଣାଳୀରେ ଅଗ୍ରାଧିକାର ଲାଭ କରିଥିଲା। (୩) ଜଣେ

---

(୧) ପ୍ରଥମ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ପ୍ରଗତି ଓ ଯଥାର୍ଥ" "ବିଦ୍ୟାଳୟର ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଭୂମିକା" ଓ "ବିଦ୍ୟାଳୟ ଓ ବୈପ୍ଳବିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ।

(୨) ଅଷ୍ଟମ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ।

(୩) ସପ୍ତମ ଓ ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ।

ବିଦ୍ୱାନ ବ୍ୟକ୍ତିଙ୍କର ପଠ୍ୟପ୍ରଠ ବୃତ୍ତିଗତ ଶାଠସ୍ତରରେ ଯେଉଁ ଆତ୍ମୋତ୍ସର୍ଗ ଅଛି, ତାହା ସହିତ ଏହି ପଚ୍ଛୁ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତକୁ ତୁଳନା କରାଯାଉ । (୪) ତେବେ ଏହା ପ୍ରାଞ୍ଜଳ ଭାବରେ ସ୍ପଷ୍ଟ ହେବ ଯେ ସମଗ୍ର ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନରେ ଏହାଠାରୁ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରସଙ୍ଗ କ୍ୱଚିତ୍ ରହିଅଛି ।

ଯାହାହେଉ ଏହି ପ୍ରସଙ୍ଗ ସହିତ ଜଡ଼ିତ ହୋଇ ଅନେକ ସମସ୍ୟା ଗୁଡ଼ିଏ ରହିଛି । "ଶିକ୍ଷା ଦେବା" ଏହି କ୍ରିୟାର ଧାରଣା ଆମମାନଙ୍କର କପର କରିବା ଉଚିତ ? ଏହାର ଅର୍ଥ କଣ ଚିନ୍ତାକୁ ସୀମିତ କରିବ ବା ଉତ୍ତେଜିତ କରିବ ? ଓ ଯଦି ଶେଷୋକ୍ତ ଅର୍ଥ ହୋଇ ଥାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର କପର ସ୍ୱାଧୀନ ହେବା ଉଚିତ ? ତାଙ୍କର ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ କାର୍ଯ୍ୟ-କାରୀ କଲାବେଳେ ତାଙ୍କର ଯାହା ପାଳନ କରିବାର କଥା ସେପରି କୌଣସି ମୂଳ ନିୟମ ରହିଛି କି ? ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ନାଗରିକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରତା ମଧ୍ୟରେ କୌଣସି ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଛି କି ? ଓ ପରିଶେଷରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ତଥା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପାଇଁ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ନାଗରିକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରତା କଅଣ ଯଥାର୍ଥ ଚିନ୍ତାର ବିଷୟ ହୋଇପାରେ କି ?

ସ୍ୱମତାନ୍ତଃ ପ୍ରବେଶନ

(Indoctrination)

ଶିକ୍ଷକ ଶ୍ରେଣୀ-କୋଠରୀରେ ଯେପରି ଭାବରେ ବିବଦମାନ ପ୍ରସଙ୍ଗଗୁଡ଼ିକୁ ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି, ତତ୍ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଗୁରୁତ୍ୱ, ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଭୂମିକା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଦୃଷ୍ଟି କୋଣ ସହିତ ଗୁରୁତର ଭାବରେ ସଂଶ୍ଳିଷ୍ଟ ହୋଇଥାଏ । ପୂର୍ବରୁ ଯେପରି ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି, ଆମ୍ଭେମାନେ "ଶିକ୍ଷାଦେବା" ଅସମାପିକା କ୍ରିୟାର କପର ସଂଜ୍ଞା ନିରୂପଣ କରୁ ତାହା ଉପରେ ଅନେକାଂଶରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଏ ବିଷୟରେ ବହୁବିଧ ସମ୍ଭାବନା ରହିଅଛି । (୫) ପ୍ରସଙ୍ଗଗୁଡ଼ିକ ଉପସ୍ଥାପିତ କରାଯାଇ ପାରେ, ଯଦିଓ ଯେପରି ସେ ସବୁର ମାତ୍ର ଗୋଟିଏ ଦିଗ ରହିଛି । ଏହା ବହୁବିଧ ନାମରେ ଅଭିହିତ ହୁଏ, ଯଥା : ଆଦେଶ

(୪) ଚତୁର୍ଦ୍ଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୫) ଏହା ମଧ୍ୟ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇ ପାରେ ଯେ ବିବାଦୀୟ ପ୍ରସଙ୍ଗଗୁଡ଼ିକ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ତନ୍ମଧ୍ୟରୁ କେତେକ (୧) ଏକଦା ବିବାଦୀୟ ହୋଇଥିଲା, (୨) ଅନ୍ୟତ୍ର ବିବାଦୀୟ ହୋଇ ରହିଥିଲା, (୩) କେବଳ ସ୍ଥାନୀୟ ସମସ୍ୟା ଭାବରେ ବିବାଦୀୟ ଅଟେ, (୪) ଧର୍ମ ପ୍ରଭୃତି କେତେକ ଅତ୍ୟନ୍ତ ବିପଜ୍ଜନକ ସମସ୍ୟା ଉପରେ ଆଧାରିତ, (୫) ଅର୍ଥନୀତି ପ୍ରଭୃତି ବିପଜ୍ଜନକ ହେଲେହେଁ ଆବଶ୍ୟକ । ଏହି ପ୍ରସଙ୍ଗରେ William H. Kilpatrick, "The Teachers' Place in the Social Life of Today," "School and Society, 46133,July, 1937. ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(imposition , କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ authority) ସ୍ୱମତାନୁଃ ପ୍ରବେଶନ ଓ ପ୍ରଚାର (propa ganda, ଜନିତ ଶିକ୍ଷା । ଏହା ପୁରାତନ ହେଉ ବା ନୂତନ ହେଉ, ଯେଉଁମାନେ, ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ପ୍ରକାର ଅପରିବର୍ତ୍ତ ଜାଣି ପାରିଥାନ୍ତି, (୨) ସେମାନଙ୍କ ହାତରେ ପ୍ରଣାଳୀ ଏକ ପ୍ରଶଂସନୀୟ ସାଧନ ହୋଇଥାଏ । ବିଭିନ୍ନ ବିରୁଦ୍ଧାତ୍ମକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣକୁ ଉପସ୍ଥାପନ କରିବା ଅନ୍ୟ ଏକ ସମ୍ଭାବନା । କିନ୍ତୁ ଏଥିରେ ପୂର୍ବ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ଦୃଷ୍ଟି କୋଣ ପାଇଁ ଅନୁକୂଳ ପରିଣାମ ବାହ୍ୟରେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ହୋଇ ଯିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏହି ପ୍ରକାରରେ ଅଧ୍ୟାପନ ଦ୍ୱାରା ସଂଖ୍ୟା-ଲଘୁ ମତବାଦୀମାନେ ବ୍ୟଥାନୁଭବ କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଏ ଦିଗରେ ମାତ୍ର ଦୁର୍ବଳ ଇଙ୍ଗିତ ଦେଖାଇଥାନ୍ତି । ଏହାର ଦୀର୍ଘ ମିଆଦୀ ପରିଣାମ ହେଉଛି; ମାତ୍ର କେତେକ ପରିମାଣରେ ଏକ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ପନ୍ଥା, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ପୂର୍ବ ପରିକଳ୍ପିତ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାକୁ ଜବରଦସ୍ତି ଲଦିଦିଆଯାଏ । ଅନ୍ତିମ ସମ୍ଭାବନା ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷାଦେବା" ଏହି ଅପରାଧିକା ନିୟମର ସଂଜ୍ଞା କରିବା; ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବାପାଇଁ, ଚିନ୍ତା କରିବାପାଇଁ ଓ ଅନୁଧ୍ୟାନ କରିବାପାଇଁ ଛାତ୍ରକୁ ପ୍ରବର୍ତ୍ତାଇ ହେବ । ଏଥିପାଇଁ ସମସ୍ୟାର ସମସ୍ତ ଦିଗ ଉପସ୍ଥାପନ କରାଯିବ, ଫଳରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନେ ସ୍ୱାଧୀନ ଭାବରେ ନିଜେ ନିଜେ ଚିନ୍ତାକରି ସେମାନଙ୍କ ନିଜ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହୋଇ ପାରିବେ । ଏହା ହେଉଛି ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ପ୍ରଣାଳୀ । ଏହା ଅବଶ୍ୟ ଅତି ସୁନ୍ଦର ଭାବରେ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସହିତ ମେଳ ଖାଇଯାଏ, ଯେଉଁ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ହେଉଛି ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଯଥାସ୍ଥିତି (status quo)ର ନିର୍ଭୀକ ସମାଲୋଚକ ହେବା ଉଚିତ । ଏହା ନିଶ୍ଚିତ ଯେ ଜନସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଏହି ଭୂମିକାକୁ ଅଧିକ ବିଶ୍ୱାସ ଓ ଉତ୍ସାହ ସହିତ ସମର୍ଥନ କରିବେ, ଯଦି ସେମାନେ ଜାଣିଥାଆନ୍ତି ଯେ ସାମ୍ୟବାଦପରି ଏକ ଅତ୍ୟନ୍ତ ବିବଦମାନ ସମସ୍ୟାକୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାର ଅର୍ଥ ଆବଶ୍ୟକତଃ ନୁହେଁ ଯେ ଏହାର ପକ୍ଷ ସମର୍ଥନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, କିନ୍ତୁ ତାହାର ଯାହା ମୂଲ୍ୟ ରହିଛି, ସେଥିପାଇଁ ଏହାର ଭଲ ମନ୍ଦ ଓଜନ କରି ଦେଖିବା ।

ସ୍ୱମତାନୁଃ ପ୍ରବେଶନ ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରଣାଳୀ ଏକ ଦିଗଗାମୀ ଏବଂ ଏପରିକି ପକ୍ଷପାତୀ ଜଣା ପଡ଼ିଲେହେଁ ଏହା ସପକ୍ଷରେ ପ୍ରକୃତ ଯୁକ୍ତି ରହିଅଛି । ଗୋଟିଏ ଦାବି ବାରମ୍ବାର କରାଯାଏ ଯେ ଏହା ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ । ଗୋଟିଏ ସଂସ୍କୃତିରେ କେବଳ ଜନ୍ମଲାଭ କରିଥିବା ହେତୁରୁ ଶିଶୁର ଆଚରଣ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ କେତେକ ତାହାର ପ୍ରତିଦର୍ଶ ସ୍ଥିରୀକୃତ ହୋଇଯାଏ । ଉଦାହରଣ ସ୍ୱରୂପ ତାର ମାତୃଭାଷା ସ୍ଥିର ହୋଇଯାଏ ଏବଂ ତାର ନିଜ ଭାବନାକୁ ପ୍ରକାଶ କରିବାପାଇଁ ବ୍ୟାକରଣଗତ ଗଠନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ତାର କୌଣସି ପସନ୍ଦ କରିବାର କ୍ଷମତା ରହେନାହିଁ ।(୭)ତାର ଶିଷ୍ଟାଚାର ଓ ଆଚରଣ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ମଧ୍ୟ ତାହାହିଁ ଅନେକାଂଶରେ ସତ୍ୟ । ଅନ୍ୟ ଏକ ଦାବି କରାଯାଏ ଯେ ସ୍ୱମତାନୁଃପ୍ରବେଶନ ଯେ କେବଳ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ, ତାହା ନୁହେଁ, ଏହା ଏପରିକି ଶିଶୁପାଇଁ ଅତ୍ୟାବଶ୍ୟକ, ଯେପରିକି

ଯେତେବେଳେ ସେ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଯାଏ, ଶିକ୍ଷକ ତାମାଙ୍କ ପାଠ୍ୟ ପୁସ୍ତକ ବାଛି ଦଅନ୍ତି କିମ୍ବା ତାପାଇଁ ଅଧ୍ୟୟନର ବିଷୟଗୁଡ଼ିକର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରନ୍ତି । ଏ ସବୁ ବିଷୟରେ ଶିଶୁକୁ ସ୍ୱଇଚ୍ଛାରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବା ପାଇଁ କୌଣସି ଅନୁଗ୍ରହ ଦେଖାଇବାର ନଥାଏ, କାରଣ ସେ ଏତେଦୂର ଅନଭିଜ୍ଞ ଯେ ବୈଧ ଭାବରେ ନିଜ ଇଚ୍ଛାନୁସାରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାପାଇଁ କୌଣସି ଭିତ୍ତି ତାର ନ ଥାଏ । ସେହିପରି ଭାବରେ ବିଜ୍ଞାନ, ଇତିହାସ, ଭୂଗୋଳ କିମ୍ବା ଗଣିତରେ କେତେକ ତଥ୍ୟ ରହିଛି, ଯାହାକି ଏତେଦୂର ସୁପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ଯେ ଏତଦ୍ୱାରା ଶିଶୁକୁ ତୁରନ୍ତ ଏଥିରେ ଦୀକ୍ଷା ନ ଦିଆଗଲେ ସେ ଏ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଅଧିକ ଜଟିଳ ସମସ୍ୟା ଆଡ଼କୁ ସିଧାସଳଖ ଟାଣି ହୋଇଯିବ, ତଦ୍ୱାରା ତାର ଅତି ଉପାଦେୟ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସମୟ ନଷ୍ଟ ହୋଇଯିବ । ବସ୍ତୁତଃ ଆମେ କେତେକ ସାଧାରଣ ନିୟମ ସ୍ଥିର କରିପାରିବା ଯେ ଶିଶୁକୁ ଦୀକ୍ଷା ଦେବା ଯଥାର୍ଥ ଅଟେ, କିନ୍ତୁ ବଳରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ତଥ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ତାକୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ମଧ୍ୟ ଯଥାର୍ଥ, ଯେତେବେଳେ କି ବିଶେଷଜ୍ଞମାନେ ସେ ସବୁ ବିଷୟରେ ଏକମତ କିମ୍ବା ଦୃଢ଼ ବିଶ୍ୱାସ କରିଥାନ୍ତି ଯେ ସେହି ତଥ୍ୟ ଗୁଡ଼ିକର ପ୍ରାମାଣିକତା ପ୍ରତିପାଦନ କରିବାରେ ଯେଉଁ ପ୍ରଣାଳୀ ସେମାନେ ଉପଯୋଗ କରିଛନ୍ତି, ତାହାହିଁ ଶିଶୁ କରିଥାନ୍ତା, ଯଦି ସେ ଯଥେଷ୍ଟ ପରିପକ୍ୱତା ହାସଲ କରି ସେଗୁଡ଼ିକ ବିଷୟରେ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିଥାନ୍ତା ।

ଅଧିକାଂଶ ଶିକ୍ଷା-ଶାସ୍ତ୍ରୀ ସମ୍ଭବତଃ ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏକମତ ହେବେ । ଯେଉଁଠାରେ ବିଶେଷଜ୍ଞମାନେ ସାଧାରଣ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହେବାପାଇଁ ବିଫଳ ହୁଅନ୍ତି, ସେଠାରେ ସ୍ୱମତାନ୍ତଃ ପ୍ରବେଶନ ଓ ପ୍ରାଧିକାରର ପ୍ରଣାଳୀ ବ୍ୟବହାର କରିବ ବିଷୟରେ ଅଧିକ ବିତର୍କ ମୂଳକ ପ୍ରସଙ୍ଗ ଉତ୍ଥାପିତ ହୁଏ । ସାମ୍ୟବାଦ ଓ ଫାସିଷ୍ଟବାଦ ପରି ରାଷ୍ଟ୍ରଗୁଡ଼ିକ ଏହି ସବୁ ସ୍ଥଳରେ ଦୀକ୍ଷା ଦେବାପାଇଁ ବିରତ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ସେମାନଙ୍କର ରାଜନୈତିକ କିମ୍ବା ଆର୍ଥନୀତିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକରେ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱାତ୍ମକ କାରଣ ଯୋଗୁଁ, ଯାହାକି ସେମାନଙ୍କ ନେତୃବର୍ଗ ପାଇଁ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ, ସେଥିରେ ଅତ୍ୟନ୍ତ ବିଶ୍ୱାସ ରଖି ଏକଛତ୍ର ବାଦୀ ରାଷ୍ଟ୍ରଗୁଡ଼ିକ ସେମାନଙ୍କ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନରେ ଏକ ଏକାଶ୍ମ (menolithic) ସଂସ୍କୃତିରେ ଶିକ୍ଷ ଦଅନ୍ତି । (୮) ବିରୁଦ୍ଧାମ୍ବକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ବିସ୍ତର କରାଯାଇପାରେ, ଏବିଷୟରେ କିନ୍ତୁ ସରକାରୀ ପ୍ରମାଣ ଦ୍ୱାରା ଖଣ୍ଡନକରି ସେଗୁଡ଼ିକୁ କେବଳ ଦୂର କରିଦେବାର କଥା ।

ପ୍ରାଧିକାରବାଦୀ ଚର୍ଚ୍ଚଗୁଡ଼ିକ, ଯେଉଁଥିରେ ସ୍ୱେଚ୍ଛାଚ୍ଛନ୍ଦ ଧର୍ମର ପ୍ରଚଳନ ଥାଏ, ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷାସୂଚନରେ ସ୍ୱମତାନ୍ତଃପ୍ରବେଶନ ପ୍ରଣାଳୀର ବ୍ୟବହାର ପାଇଁ ମଧ୍ୟ ପ୍ରବଣ ହୋଇଥାନ୍ତି । ଏକ ଅଭ୍ରାନ୍ତ ସତ୍ୟର ଅଧିକାରୀ ବୋଲି ନିଜେ ନିଜେ ବିଶ୍ୱାସ ରଖି ଓ ସେମାନଙ୍କ ବିଶ୍ୱାସରେ ଏକ ଦୈବବାଣୀ ଦ୍ୱାରା ଅନେକ ସମୟରେ ସମର୍ଥିତ ହୋଇ

(୮) ପ୍ରଥମ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଯେଉଁମାନେ ସେମାନଙ୍କର ଉପଦେଶରେ ସିଧାସଳଖ ବିଷୟ ଉପରେ ଉପନୀତ ହୁଅନ୍ତି । ଏକଥା ସତ୍ୟ ଯେ ଅନୁଧ୍ୟାନର କେତେକ ପ୍ରବୃତ୍ତିବର୍ତ୍ତୀ ଦୃଶ୍ୟ ଏପ୍ରକାର ଅଧ୍ୟାପନା ଦ୍ୱାରା ରୁଦ୍ଧ ହୋଇଯାଏ । କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ସୁନିଶ୍ଚିତ ହୁଅନ୍ତି ଯେ ଏହାର ଅଧିକ କ୍ଷତିପୂରଣ ହୋଇଯାଏ ମନର ଐକାନ୍ତିକ ଏକାଗ୍ରତାଦ୍ୱାରା, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ମୌଳିକ ସତ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ଅନୁଧାବନ କରାଯାଇ ପାରେ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଏହାର ଅଧିକ କ୍ଷତିପୂରଣ ହୋଇଯାଏ ପ୍ରତିଳିକୃତ ଶକ୍ତିଗୁଡ଼ିକ ଦ୍ୱାରା, ଯାହାକି ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଓ ଶାଶ୍ୱତ ଭାବନାର ପ୍ରତି ପରୀଭୂତତାର ଆନୁଗତ୍ୟର ମାଧ୍ୟମରେ ପ୍ରକାଶ ପାଏ । (୧୦) ଏହି ସବୁ ଚର୍ଚ୍ଚଗୁଡ଼ିକ ଉପଯୁକ୍ତ ଅବସରରେ ସେମାନଙ୍କ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଧର୍ମବିରୋଧୀ ମତବାଦର ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ନୈଷ୍ଠିକ ମତବାଦ ପାଇଁ ଯଥେଷ୍ଟ ପ୍ରତି ବିଷ (antidote) ସହିତ ସେମାନେ ସର୍ବଦା ଏହା କରିଥାନ୍ତି, ଯାହାର ଅନ୍ତିମ ପରିଣତି ସ୍ୱରୂପ ଗ୍ରହର ବିଶ୍ୱାସ ଦୃଢ଼ୀଭୂତ ହୋଇଯାଏ । (୧୧)

ଅଳ୍ପ କେତେକ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ଏହି ବିଶ୍ୱାସରେ ଆସ୍ଥା ରଖି ନଥାନ୍ତି, ତାହା ହେଉଛି, ଉନ୍ମୁକ୍ତ ଅନୁସନ୍ଧାନ ତଥା ଆଲୋଚନାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ପ୍ରଣାଳୀରେ ଦୀକ୍ଷିତ କରାଇବା ସମ୍ଭବ ତ ବାଞ୍ଛନୀୟ । ଏହା ବିରୋଧାଭାସୀ ଜଣାପଡ଼ିପାରିଲେହେଁ ଏଥିରୁ ପ୍ରକାଶ ପାଏ ଯେ ଏକଛତ୍ରବାଦୀ ଖ୍ରୀଷ୍ଟ ତଥା ସ୍ୱେଚ୍ଛାଚାରୀ ଚର୍ଚ୍ଚଗୁଡ଼ିକ ଯେପରି ସେମାନଙ୍କର ପ୍ରାଧିକାରବାଦୀ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବିଷୟରେ ସୁନିଶ୍ଚିତ ଥାଆନ୍ତି ସେହିପରି ଏହିସବୁ ଶିକ୍ଷା ଶାସ୍ତ୍ରୀ-ମାନେ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ସେମାନଙ୍କର ସ୍ୱାଧୀନତାର ମତବାଦ ବିଷୟରେ ନିଶ୍ଚିତ ହୋଇଥାନ୍ତି । ଗଣତନ୍ତ୍ର ତଥା ସ୍ୱାଧୀନତାରେ ଯଦି ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଏ, ତେବେ ସେସବୁ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କାହିଁକି କମିନଯିବ ? ସେ ସବୁ ଆଦର୍ଶ ବ୍ୟତିରେକେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ସମ୍ଭବତଃ ଅଧିକ ସୁଖୀ ହୋଇ ପାରିବ—ଏହି ପ୍ରକଳ୍ପକୁ ସର୍ବଦା ପୋଷଣ କରିବା ଦ୍ୱାରା ଏହି ସବୁ ଆଦର୍ଶ ପାଇଁ ତା'ର ଉତ୍ସାହକୁ ସତତ ଦମନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ କି ? (୧୨) ଅବଶ୍ୟ ପ୍ରକଳ୍ପ ଅନୁସାରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ସର୍ବଦା ଆତ୍ମନିରୀକ୍ଷା ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ରହିବା ଉଚିତ । କିନ୍ତୁ ଏହାର ସମର୍ଥକ-ମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ କେତେକ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ଯେ ଶତ୍ରୁ-ପରିବେଷ୍ଟିତ ସଂସାରରେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ସବୁପ୍ରକାର ପ୍ରତିରକ୍ଷା ସର୍ବଥା ବାଞ୍ଛନୀୟ । ଏପ୍ରକାର ପରୀକ୍ଷାର ଅଧୀନ ରଖି ସୁଦ୍ଧା ଏହାକୁ ସେ ପ୍ରକାର ଭରସା ଦେଇ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବା ଉଚିତ, ଯାହାକି ବିଜ୍ଞାନ-ଲବ୍ଧ ଫଳକୁ ଶିକ୍ଷା ଦେବାରେ ରକ୍ଷିତ କରିଥାଏ । (୧୩)

ସ୍ୱାଧୀନ ଅନୁସନ୍ଧାନ ସଂପୃକ୍ତ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ପ୍ରଣାଳୀ ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷାଦେବାରେ କେତେକ ଲୋକ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଅଧିକ ପ୍ରତିଭାଶାଳୀ ଓ ଅଧିକ ମନ୍ଦବୁଦ୍ଧି ପିଲାମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିଥାନ୍ତି । (୧୪) ସେମାନେ ଏହି ଉଭୟ ଶ୍ରେଣୀର ଗ୍ରହମାନଙ୍କୁ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ

(୧୦) ଏଥିପୂର୍ବରୁ -(୭) ରେ ସୂଚିତ Edward B. Jordan ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ସ୍ୱାଧୀନତାର ଧାରଣାଗୁଡ଼ିକ ଶିକ୍ଷା ଦେଅନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ଯେଉଁ ଅର୍କେକ ଗ୍ରୁପ ଅଧିକ ପ୍ରଭାବଶାଳୀ ସେମାନଙ୍କୁ ଏହି ଧାରଣାଗୁଡ଼ିକୁ ସମାଲୋଚନାମୂଳକ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷାଦିଅନ୍ତି ଓ ଯେଉଁ ଅର୍କେକ ଗ୍ରୁପ ମନ୍ଦବୁଦ୍ଧି, ସେମାନଙ୍କୁ ଏହି ଧାରାରେ ଦୀକ୍ଷିତ କରନ୍ତି । ସେମାନେ ଏକ ଦଳକୁ ଚିନ୍ତାକରିବାକୁ ଶିକ୍ଷାଦିଅନ୍ତି ଓ ଅନ୍ୟଦଳକୁ କଣ ଚିନ୍ତାକରିବାକୁ ହେବ ସେ ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷାଦିଅନ୍ତି । ଯାହାହେଉ ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିବାରେ ଦୁଇ ଦଳକୁ ପରସ୍ପର ଠାରୁ ଅଲଗା କରିବାର ମାରାତ୍ମକ ଭୂଲ ସେମାନେ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ନେତୃବର୍ଗ ଓ ଯେଉଁମାନେ ନେତାମାନଙ୍କଦ୍ୱାରା ପରିଚାଳିତ, ଏହି ଉଭୟଙ୍କୁ ସେମାନଙ୍କର ନିଜ ନିଜର କାର୍ଯ୍ୟ ବିଷୟରେ ସଫଳତା ସହିତ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଇପାରେ, ଯେତେବେଳେହିଁ ପରସ୍ପର ସମ୍ପର୍କରେ ସେମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବ ।

ସ୍ୱମତାନ୍ତଃପ୍ରବେଶନର ସମାଲୋଚକମାନେ ବହୁବିଧ ଦିଗରୁ ଏହାକୁ ଆକ୍ରମଣ କରି-ଅଛନ୍ତି । ପୃଥିବୀର ମୌଳିକ ପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଓ ଅସ୍ଥିର ପ୍ରକୃତି ବିଷୟରେ ଯେଉଁମାନେ ପ୍ରଭାବିତ, ସେମାନେ ସ୍ୱେଚ୍ଛାଚାରିତନ୍ତ୍ର ଉପରେ ଆଧାରିତ ଯେ କୌଣସି ଶିକ୍ଷାଦାନକୁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସନ୍ଦେହ ସହକାରେ ଦେଖନ୍ତି, ସେହି ସ୍ୱେଚ୍ଛାଚାରିତନ୍ତ୍ର ରାଜନୈତିକ, ଧାର୍ମିକ ବା ବୈଜ୍ଞାନିକ ହେଉପଛକେ । (୧୫) ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ବିଶ୍ୱରେ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ବାସ୍ତବରେ ଅବାସ୍ତବ । ଏକ ଅନିଶ୍ଚିତ ସଂସାରରେ ବିକଳ୍ପ ସମ୍ଭାବନାଗୁଡ଼ିକୁ ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ଭାବରେ ଓଜନକରି ଦେଖିବାର ଅବସର ରହିବା ଆବଶ୍ୟକ । (୧୬) ଏଥିରୁ ମଧ୍ୟ ବୁଦ୍ଧି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ସୂଚନା ମିଳେ ଓ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ବୁଦ୍ଧିକୁ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ପୁନର୍ଗଠନ ପାଇଁ ସାଧନ ରୂପେ ବ୍ୟବହାର କରାଯାଏ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ତଥା ବିନା ପ୍ରଶ୍ନରେ ଗ୍ରହଣୀୟ ସତ୍ୟର ପ୍ରତିବିମ୍ବ ଭାବରେ ମନକୁ ଗ୍ରହଣ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ଉକ୍ତ ସାଧନରେ ଅଧିକ ଅନୁରାଗ ପ୍ରକାଶ କରାଯାଏ । (୧୭)

କେତେକ ସମାଲୋଚକଙ୍କ ବିଚାରରେ ସ୍ୱମତାନ୍ତଃପ୍ରବେଶନ ଓ ପରିପ୍ରଶ୍ନର ଶିକ୍ଷାଦାନ ପ୍ରଣାଳୀ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ର ଗର୍ହିତ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ । ସେମାନେ କହନ୍ତି ଯେ ଏହିସବୁ ପ୍ରଣାଳୀରେ ଶିଶୁକୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଉପାୟ ରୂପେ ଧରିନିଆଯାଏ । (୧୮) ଶିଶୁ ତାର ନିଜ ବୁଦ୍ଧିମତ୍ତାକୁ ସ୍ୱାଧୀନ ଭାବରେ ବ୍ୟବହାର କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ସେ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ଚିନ୍ତା ଉପରେ ନିର୍ଭରଶୀଳ ହୁଏ । ଅବଶ୍ୟ ପୂର୍ବସୂଚନା ଅନୁସାରେ ଅନ୍ୟମାନେ ଏହି ଶିଶୁପାଇଁ ନିଷ୍ପତ୍ତି ଗ୍ରହଣ କରି

(୧୫) ବିଶ୍ଳେଷଣାତ୍ମକ ବିଚାର ପାଇଁ Robert H. Ennis, "A Concept of Critical Thinking," Harvard Educational Review, 32: 81-111, Winter, 1962 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୧୬) ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଶିଶୁଙ୍କୁ ଏଥିରେ ଦୀକ୍ଷିତ କରିବାରେ ଅନେକ ସମୟରେ ଯଥାର୍ଥ ହୁଅନ୍ତି । କାରଣ ସେମାନେ ଅଧିକ ଦକ୍ଷ ଓ ଅଧିକ ଅନୁଭୂତିସମ୍ପନ୍ନ, କିନ୍ତୁ ଏଠାରେ ଏପରି ଏକ ଗୁରୁତର ପ୍ରମାଦ ରହିଛି, ଯାହାକୁ କେବେହେଁ ଦୂର କରିହେବନାହିଁ ଓ ତାହା ହେଉଛି ଯେ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କ ନିଜ ବିଶ୍ୱାସର ଗୁରୁତ୍ୱ ସହିତ ତାଙ୍କ ଛାତ୍ର ଯେପରି ଚିନ୍ତାକରିବାକୁ ଶିକ୍ଷା କରିବାର କଥା, ତା ମଧ୍ୟରେ ବିଶୃଙ୍ଖଳିତ କରିଦେଇପାରନ୍ତି । ଏହି ସମ୍ଭାବ୍ୟ ସନ୍ଦେହ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ବିଶ୍ୱାସଘାତକ ହୋଇପଡ଼େ, କାରଣ ଯେଉଁ କଥାଟି ହାତକୁ ନିଆଯାଇଛି, ତାହା ଏପ୍ରକାର ଯେ ସେଥିରେ ଛାତ୍ରର ବିଶ୍ୱାସ ପରିବର୍ତ୍ତେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ନିଜ ବିଶ୍ୱାସକୁ ସ୍ଥାନ ଦେବା ପାଇଁ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଆବଶ୍ୟକ ହେଉଅଛି, ଏହା ବିଶ୍ୱାସ କରିବାରେ ଶିକ୍ଷକ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଆନ୍ତରିକ ହୋଇପାରନ୍ତି ।

ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା

ଯେଉଁମାନେ ସ୍ୱମତାନ୍ତଃପ୍ରବେଶନ ତଥା ପରମ୍ପରାର ଆଧାରିତ ଶିକ୍ଷାଦାନ ପ୍ରଣାଳୀକୁ ଛାଡ଼ି ଅନ୍ୟତ୍ର ପଳାଇଥାନ୍ତି ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନ ସମାଲୋଚନା ଓ ଅନୁସନ୍ଧାନର ପ୍ରଣାଳୀ ଅବଲମ୍ବନ କରିବା ଯୁକ୍ତିସଙ୍ଗତ ଅଟେ । ସ୍ୱାଧୀନତାର ପ୍ରଣାଳୀ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉପରେ ଆଧାରିତ । ଉକ୍ତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ହେଉଛି, ଯେଉଁ ବାଳକଗଣ ଚିନ୍ତା ଓ କାର୍ଯ୍ୟର ପାରମ୍ପରିକ ରୀତିକୁ ଛାଡ଼ି ଦିଅନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ଦ୍ୱାରାହିଁ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତି ସଙ୍ଗଠିତ ହୁଏ । ଏପ୍ରକାର ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ପରିତ୍ୟାଗ ଫଳରେ ଅବଶ୍ୟ ପ୍ରଗତି ସାଧିତ ହୁଏ ନାହିଁ, ତନ୍ମଧ୍ୟରୁ ଅନେକ ଅକାଳ ଗର୍ଭପାତ ପରି ନିଷ୍ଫଳ ହୁଏ କିମ୍ବା ଏପରିକି ବିପଥଗାମୀ ହୁଏ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଏହି ପ୍ରଣାଳୀର ଦର୍ଶନ ଅନୁଯାୟୀ ସ୍ଥିର କରାଯାଏ ଯେ ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ବହୁମାତ୍ରାରେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ସୁଯୋଗ ଦେବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ମଙ୍ଗଳଦାୟକ ଓ ଏହା ଦ୍ୱାରା ଯେ କୌଣସି ଶିଶୁର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ପ୍ରତିଭା ମୁକ୍ତ ହୁଏ । ସୁତରାଂ ସ୍ୱାଧୀନତାର ପଦ୍ଧତିର ସାମାଜିକ ତଥା ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଗୁରୁତ୍ୱ ରହିଛି । ଏହା ଦ୍ୱାରା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଜନ୍ମକାଳରୁ ଯେଉଁ ଅନନ୍ୟ ଶକ୍ତି ଲାଭ କରିଅଛି, ତାହାର ବିକାଶ ପାଇଁ ତାକୁ ସେ ସୁଯୋଗ ଦିଆଯାଏ; କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଏପରିକି ସମ୍ଭବତଃ ଏହାଠାରୁ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ହେଉଛି ଯେ ସେ ତାର ଅନନ୍ୟ ଅବଦାନକୁ ତାର ସାଥୀମାନଙ୍କ ବ୍ୟବହାର ପାଇଁ ମଧ୍ୟ ଦେଇପାରେ । (୧୯)

ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସମ୍ଭବତଃ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ବିଷୟରେ ପ୍ରାୟ ସାମାନ୍ୟ ମତାନୈକ୍ୟ ହୋଇପାରେ ବା କିଛି ହୋଇନପାରେ । ପରନ୍ତୁ ଏହା ପରେ ଏକ କଠିନ ପ୍ରଶ୍ନ ମନକୁ ଆସେ । ଏହି ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ନେଇ ଆମ୍ଭେମାନେ ଠିକ୍ କେତେ ବାଟ ଯାଇପାରିବା ? ସ୍ୱାଧୀନତା ଉପଯୋଗରେ କୌଣସି ସୀମା ରହିବା ଉଚିତ କି ନାହିଁ କିମ୍ବା ସମ୍ମୁଖର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସୀମା ମଧ୍ୟରେ ଏହାର ଉପଯୋଗ କରାଯିବା ଉଚିତ କି ? ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତସ୍ୱରୂପ,

ସତ୍ୟ ଅନ୍ୱେଷଣ ପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନତା କଣ ଆବଶ୍ୟକ କିମ୍ବା ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅନୁଶୀଳନ ପାଇଁ ସତ୍ୟ କଣ ଆବଶ୍ୟକ ? ଯିଶୁଖ୍ରୀଷ୍ଟ ଶେଷୋକ୍ତ ଉକ୍ତିର ସୂଚନା ଦେଇଥିଲେ, ଯେତେବେଳେ ସେ କହିଥିଲେ, "ତୁମ୍ଭେମାନେ ସତ୍ୟକୁ ଜାଣିବ ଓ ସତ୍ୟ ତୁମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସ୍ୱାଧୀନ କରିବ ।" (୧୦) କିନ୍ତୁ ଅବସ୍ଥା ଯାହା ହେଉପଛକେ, ସତ୍ୟ କଣ ? ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ଦେବାରେ ଗୁରୁତର ମତଭେଦର ସୂତ୍ରପାତ ହୁଏ । ପୂର୍ବରୁ ଯେପରି ଦେଖାଯାଇଅଛି, ସତ୍ୟର ବିଭିନ୍ନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଲାଗି ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନରେ ବିଭେଦ ଦେଖାଦିଏ । (୧୧) ଯେଉଁମାନେ ମତପୋଷଣ କରନ୍ତି ଯେ ସ୍ୱର୍ଗରେ ଚିରନ୍ତନ ସତ୍ୟ ରହିଛି, ସେମାନେ ସମ୍ବନ୍ଧର ଏହି ପରିସର ମଧ୍ୟରେ ସତ୍ୟକୁ ସୀମିତ କରିବାର ପ୍ରବଣ ହୋଇ ଉଠନ୍ତି । ଅଥଚ ଯେଉଁମାନେ ପୋଷଣ କରନ୍ତି ଯେ "ଯାହା କିଛି କାର୍ଯ୍ୟ କରେ, ସତ୍ୟ ତାହାରି ଉପରେ ଆଶ୍ରିତ", ସେମାନେ କୌଣସି ପ୍ରକାର ସମ୍ବନ୍ଧର ସୀମାକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବାର ଦେଖାଯାଏ ନାହିଁ; ଏପରିକି ସ୍ୱାଧୀନତାର କୌଣସି ସୀମାକୁ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ନାହିଁ ।

ଶାଶ୍ୱତ ସତ୍ୟର ସୀମା ମଧ୍ୟରେ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ପରିବେଷ୍ଟିତ କରିବା ପାଇଁ ପାଣ୍ଡିତ୍ୟ-ବାଦୀ (ସ୍କଲାଷ୍ଟିକ) ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ମନୁଷ୍ୟର ମୁକ୍ତ ସଂକଳ୍ପକୁ ପ୍ରଥମେ ସ୍ୱୀକୃତି ଦେଇ ସେଥିରୁ ଆରମ୍ଭ କରାଯାଏ । ଯାହାହେଉ ସଂକଳ୍ପର ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ମାର୍ଗଦର୍ଶନ ଦେବାର କଥା, (୧୨) କାରଣ ତାହା ନ କଲେ ଏହା ପ୍ରାୟ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ମନୁଷ୍ୟର ଧ୍ୱଂସ ସାଧନ କରିବ । ମନୁଷ୍ୟ ନିଜ ବିଚାର ଶକ୍ତି ଦ୍ୱାରା ତାର ସଂକଳ୍ପକୁ ପରିଚାଳିତ କରେ, କେଉଁ ନିୟମ ଦ୍ୱାରା ତା'ର ଆଚରଣ ଶାସିତ ହେବ, ତାହା ଏହି ବିଚାରଶକ୍ତି ସ୍ଥିର କରେ । ଅତ-ଏବ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅନୁଶୀଳନର ଅର୍ଥ ନୁହେଁ ଯେ ଆଇନର ଗ୍ରନ୍ଥ ପାଇବା, ପରନ୍ତୁ ଏହା ସହିତ ସମତା ରକ୍ଷି କାର୍ଯ୍ୟ କରିବା । ଯଦି ସ୍ୱାଧୀନ ହେବାର ଅର୍ଥ ହୁଏ ଯେ ଆଇନରୁ ମୁକ୍ତି ପାଇବା, ତେବେ ମନୁଷ୍ୟ ବିଚାରଶକ୍ତିର ଉପକାରିତାରୁ ବଞ୍ଚିତ ହୋଇଯିବ । ତେବେ ଏଠାରେ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାର ସର୍ବାଧିକ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ହେଉଛି ଯେ ଯେଉଁ ଆଇନକୁ ମନୁଷ୍ୟର ବିବେକ ତାର ସଂକଳ୍ପ ପାଇଁ ପୋଷଣ କରେ, ତାହା ନିଜର ମନଗଢ଼ା ନୁହେଁ । ପକ୍ଷା-ନ୍ତରରେ ମାନବୀୟ ବିବେକର ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ ବଳବତ୍ତର ଆଇନର ଶକ୍ତି ଗ୍ରହଣ କରିପାରେ, କେବଳ ଯଦି ଏହା ବିଶ୍ୱସ୍ରଷ୍ଟା ଓ ବିଶ୍ୱକର୍ତ୍ତା ପରମେଶ୍ୱର, ଯାହାଙ୍କ ଉପରେ ମନୁଷ୍ୟର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ପ୍ରକାଶ ପାଏ ତାଙ୍କର ବିବେକ ଆଇନ ସହିତ ପାଖାପାଖି ହୁଏ ବା ମେଳ ଖାଏ ।୧୩

---

(୧୦) ଜନ ୮ : ୩୨, ଏହି ଉଦ୍ଧୃତାଂଶଟି ଅସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଜଣାପଡ଼େ । ଯିଶୁଙ୍କର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ବାକ୍ୟଟି ସୀମା ଧାର୍ଯ୍ୟ କରେ, "ଯଦି ତୁମ୍ଭେମାନେ ମୋ କଥାରେ ଚଳିବ, ତେବେ ତୁମ୍ଭେମାନେ ପ୍ରକୃତରେ ମୋର ଶିଷ୍ୟ, ଓ ତେବେ ତୁମ୍ଭେମାନେ ସତ୍ୟକୁ ଜାଣିବ ଓ ସତ୍ୟ ତୁମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ମୁକ୍ତ କରିବ ।"

(୧୧) ଅଷ୍ଟମ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ସତ୍ୟରୂପେ ଜ୍ଞାନ" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

(୧୨) ଷଷ୍ଠ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ପ୍ରାକୃତିକ ନିୟମ ଉପରେ ଯେପରି, ଐଶ୍ୱରିକ ସତ୍ୟ ଉପରେ ସେହିପରି, ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଯେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ନୁହେଁ ଏହା କେତେକ ଲୋକ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ପଣ୍ଡିତ ଲୋକମାନେ ଠିକ ସତ୍ୟ ପ୍ରତି ଅନୁରକ୍ତ ହୋଇଥାନ୍ତି । ସକ୍ରେଟିସ୍ ଯଦି ସାଧାରଣ ଲୋକମାନଙ୍କର ଇଚ୍ଛା ଅନୁସାରେ କାମ କରିଥାନ୍ତେ, ତେବେ ତାଙ୍କୁ ବିଷ ପାନ କରିବାକୁ ପଡ଼ି ନ ଥାନ୍ତା, କିନ୍ତୁ ସେ ତଦନୁରୂପ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କଲେ । ସେ ତାଙ୍କ ସତ୍ୟାନୁସନ୍ଧାନରେ ରଫା କରିବାକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କଲେ । ତାଙ୍କର ମୃତ୍ୟୁ-ଶଯ୍ୟାରେ ସେ ତାଙ୍କର ମୌଳିକ ଆନୁଗତ୍ୟ ଘୋଷଣା କରିଥିଲେ ଓ ଏହା ଜନସାଧାରଣଙ୍କର ରାଜନୀତି ପ୍ରତି ନଥିଲା, କିନ୍ତୁ ବିଦ୍ୱତ୍ତାର ସଂସ୍ଥା ପ୍ରତି ପ୍ରକାଶ ପାଇଥିଲା । ବିଭିନ୍ନ ପଦାର୍ଥର ପ୍ରକୃତିରେ ସତ୍ୟ ଯେପରି ନିହିତ ଥାଏ, ଏହାର ଅନ୍ୱେଷଣ ପାଇଁ ଅଧିକାର ସେହିପରି ଥାଏ । ଅତଏବ ସ୍ୱାଧୀନତାର ପ୍ରାକୃତିକ ନିୟମର ଅଧୀନ ହୋଇଥିବାରୁ ଏହା ମନୁଷ୍ୟର ଅବିଚ୍ଛେଦ୍ୟ ଅଧିକାର । ତେବେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ସ୍ଥାୟିତ୍ୱ ଓ ଚିରନ୍ତନତା ଅଛି, ଏହା ଦାବି କରାଯାଇପାରେ. ଯାହାକି ଏହା ଏକ ସମୟରେ ଆବଶ୍ୟକ କରିପାରେ, ଯେତେବେଳେ ସାମ୍ୟବାଦ ଓ ଫାସିଜିମ ପରି ପ୍ରାଧିକାରବାଦୀ ସଂସ୍ଥାଗୁଡ଼ିକ ଏହାକୁ କେବଳ ଗୋଟିଏ ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ଶ୍ରେଣୀର ଲୋକମାନଙ୍କର ମନଗଢ଼ା କଥା ଭାବରେ ଦୂରେଇ ଦେବେ ।

ସମ୍ଭବତଃ ଆଧୁନିକ ବିଦ୍ୱତ୍ତାର ଆବଶ୍ୟକତା ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ନୈତିକ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣରେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କାରଣ ଅନେକ ସମୟରେ ମିଳିପାରେ । ପାଣ୍ଡିତ୍ୟପୂର୍ଣ୍ଣ ଅନୁସନ୍ଧାନର ଫଳକୁ ଶିକ୍ଷା କରିବା ବିଷୟରେ ପଣ୍ଡିତମାନେ ସେସବୁ ଫଳ ଯେ ନିର୍ଭରଯୋଗ୍ୟ, ଏ ବିଷୟରେ ନିଶ୍ଚିତ ହେବାକୁ ଚାହାନ୍ତି; ଅର୍ଥାତ୍ ସେମାନେ ଜାଣିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ଯେ ଜ୍ଞାନର ଉତ୍ସକୁ ବିଧିବଦ୍ଧ ଭାବରେ ଦକ୍ଷତା ସହିତ ବିନିଯୋଗ କରିବାର ପରିଣାମ ହେଉଛି, ପ୍ରକୃତତଃ ଏହିସବୁ ଫଳ । ସେମାନେ ଅଧିକନ୍ତୁ ଜାଣିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ଯେ ରାଜନୈତିକ, ଧାର୍ମିକ (ଗୀର୍ଜା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ). ଆର୍ଥନୀତିକ, ଗୋଷ୍ଠୀଗତ କିମ୍ବା ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଅନାବଶ୍ୟକ ଉପାଦାନ ଦ୍ୱାରା ଏହି ସବୁ ଫଳ ବିକୃତ ହୋଇନାହିଁ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ପ୍ରକ୍ରିୟା ମଧ୍ୟରେ ଏହି ସବୁ ଫଳ ଲାଭ କରାଯାଇଥିବାରୁ ସେସବୁ ଯେତେଦୂର ସୁପ୍ରମାଣୀକୃତ ହେଉପଛକେ ଜନସାଧାରଣ ଏସବୁକୁ ଗ୍ରହଣ କରିବା ପାଇଁ ସେ ପ୍ରକାର ବାଧ୍ୟ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ, ଯେପରି ସେମାନେ ହୁଅନ୍ତି, ଯେତେବେଳେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ପ୍ରାକୃତିକ ବା ଆଲୌକିକ ନିୟମ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଥାଏ । ନାଜି ଓ ସାମ୍ୟବାଦୀମାନେ ଯେପରି କରନ୍ତି, ସେପରି ମୁହୂର୍ତ୍ତକ ମଧ୍ୟରେ ଏହାକୁ ଫିଙ୍ଗି ଦିଆଯାଇ ପାରେ । ଏଣୁ ଆମ୍ଭେମାନେ କେବଳ ଆଶା କରିପାରିବା ଯେ ସାଧାରଣ ମତ ଯଥେଷ୍ଟ ବୁଦ୍ଧିସମ୍ପନ୍ନ ହେଲେ ଏହି ବୌଦ୍ଧିକ ପରମ୍ପରାର ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତତା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ହୃଦ୍‌ବୋଧ କରିପାରିବେ ।

ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଏହି ବ୍ୟାଖ୍ୟାରୁ ହେତୁ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ, ଏହାର ଅନୁଶୀଳନ ପାଇଁ ଏହାକୁ ସମର୍ଥନ କରିବାକୁ ବିଶେଷ ରାଜନୈତିକ ସଂସ୍ଥାର ଆବଶ୍ୟକତା ଅଛି କି ନାହିଁ । କେତେକ ଲୋକ ବିଦ୍ୟାଳୟ ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି, ଏହା ରାଜନୈତିକ ରାଷ୍ଟ୍ରରୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ରହିବ, ଯାହାଫଳରେ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସାମାଜିକ ସଂସ୍ଥାର ହସ୍ତକ୍ଷେପର ଧମକପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ନରଖି ଶିକ୍ଷାରେ ବିଭିନ୍ନ କର୍ମପନ୍ଥାର ସୂତ୍ରପାତ କରିବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ସେଗୁଡ଼ିକୁ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରିବା ପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନ ସୁଯୋଗ ମିଳିପାରିବ । (୧୪) ସମଗ୍ର ସ୍କୁଲ ଶିକ୍ଷା ପଦ୍ଧତି ପାଇଁ ଏ ପ୍ରକାର ପ୍ରସ୍ତାବର ପାଳନ ସମ୍ଭବ ଜଣା ନ ପଡ଼ିଲେ ହେଁ ଯେଉଁ ଅଂଶଟି ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟ ସେଥିପାଇଁ ଏହା ଉକ୍ତ ସମ୍ଭାବନାର ବହିର୍ଭୂତ ଜଣାପଡ଼େ ନାହିଁ । କେତେକ ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟ ସାମ୍ପ୍ରଦାୟିକ ସ୍ୱାୟତ୍ତତା ବାସ୍ତବରେ ଉପଭୋଗ କରନ୍ତି ଓ ପଣ୍ଡିତମଣ୍ଡଳୀଙ୍କର ସାଧାରଣତନ୍ତ୍ର ହେବାର ଦାବି ସେସବୁ ଉପସ୍ଥାପନ କରନ୍ତି । ଉକ୍ତ ଦାବିରେ ଏହି ଦର୍ଶନ ନିହିତ ଥାଏ ଯେ ପାଣ୍ଡିତ୍ୟପୂର୍ଣ୍ଣ ଗବେଷଣାରେ ବିଶେଷ ଜ୍ଞାନର ଆବଶ୍ୟକତା ଥାଏ ଓ ଏହାର ଯଥାର୍ଥ ଅନୁଶୀଳନର ବିଶାରଦ ବିଚାରକ ହେଉଛନ୍ତି କେବଳ ପଣ୍ଡିତମାନେ । ଯଦି ଏହାହିଁ ହୁଏ ତେବେ ସ୍ୱାୟତ୍ତତା ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅବସ୍ଥାରେ ଯଥାର୍ଥ ଅନୁଶୀଳନ କେବଳ କରାଯାଇପାରେ ।

ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ପାଇଁ ଯାହା କାରଣ ହେଉଅଛନ୍ତି ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ତତ୍ପରେ ଉତ୍ଥିତ ହୁଏ, ଏହି ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରତା କେବଳ ସତ୍ୟର ଶିକ୍ଷାଦାନ ପାଇଁ ସଂପ୍ରସାରିତ ରହିବ କି ନାହିଁ । ଶିକ୍ଷକ ବା ଅଧ୍ୟାପକ ପ୍ରମାଦ ବିଷୟରେ ଅସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହେବ କି ? କେତେକ ଲୋକ ଆନ୍ତରିକତା ସହକାରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ସେ ଯାହା ଇଚ୍ଛା ତାହା ଶିକ୍ଷା ଦେବାପାଇଁ ଅଧିକାର ପାଇନାହାନ୍ତି । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସେ ସତ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ଦେବାପାଇଁ କେବଳ ସ୍ୱାଧୀନ । ପ୍ରମାଦ ବିଷୟରେ ତାଙ୍କୁ ଅସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସତ୍ୟର ତୁଳନାରେ ଜଣେ ଶିକ୍ଷକ ଉତ୍ତମ ବିଶ୍ୱାସ ରଖି ଯଦି ପ୍ରମାଦପୂର୍ଣ୍ଣ ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି ତେବେ ଏହି ତଥ୍ୟ ତାଙ୍କ କାର୍ଯ୍ୟର ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ପ୍ରତିପାଦନ କରିବନାହିଁ । ସତ୍ୟର ପରିପ୍ରସାର ପାଇଁ ଯେପରି ଅଧିକାର ତାଙ୍କର ଅଛି, ପ୍ରମାଦ କରିବାପାଇଁ ସେପରି ନାହିଁ । ଯଦି ସନ୍ଦେହଧର୍ମନା ବା ସମାଲୋଚକ ଜିଜ୍ଞାସା କରନ୍ତି, ସତ୍ୟ ଓ ପ୍ରମାଦକୁ କିପରି ଏପରି ଗାଢ଼ଭାବରେ ପୃଥକ୍ କରାଯାଇପାରେ, ତେବେ ଏହା କହିବା ଯଥାର୍ଥ ହେବ ଯେ ବିଦ୍‌ବତ୍ତାପୂର୍ଣ୍ଣ ଶିକ୍ଷାଦାଶନିକମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ଆଇନ କ୍ୟାଥଲିକ୍ ଚର୍ଚ୍ଚରେ ନିରାପଦ ଭାବରେ ରହିଥାଏ, ଯେଉଁ ଚର୍ଚ୍ଚରେ ଦୈବ ଅଭ୍ରାନ୍ତତା ନିହିତ ଥାଏ । (୧୫) ଏହି ଅଭ୍ରାନ୍ତତା ଅଦ୍ଭୁତ ଭାବରେ ଦୈବ ବ୍ୟବସ୍ଥା ପ୍ରତି ପ୍ରଯୋଜ୍ୟ, ଅଥଚ ଏହାର ପ୍ରତିଘାତ ପ୍ରାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ଉପରେ ମଧ୍ୟ ପଡ଼ିଥାଏ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଏହି ତଥ୍ୟଦ୍ୱାରା କୌଣସି ବିସ୍ମୟର ଅବକାଶ ନଥାଏ, କାରଣ ଉଭୟ ଗୋଲାର୍ଦ୍ଧରେ ସତ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ କୌଣସି ଅସଙ୍ଗତି ସମ୍ଭବ ହେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ, ସୁତରାଂ ବୌଦ୍ଧିକ ଜଗତରେ ସତର୍କତା ଅବଲମ୍ବନ କରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ବରଂ ସ୍ୱାଚ୍ଛନ୍ଦ୍ୟ ଓ ନିଶ୍ଚିତତା

ପ୍ରାପ୍ତ ହେବାର କଥା ଏହି ଯେ ଅନୁସନ୍ଧାନର ସ୍ୱାଧୀନତା ଯୋଗୁଁ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ପ୍ରାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ମହତ୍ତ୍ୱ ସମ୍ପୃକ୍ତ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକରେ ଶିକ୍ଷାଦେବା ହେତୁ ଅଲୌକିକ ସମ୍ବନ୍ଧର ସୀମା ଉପରେ ଏକ ପ୍ରକାର ସଂଯମ ନ୍ୟସ୍ତ ହୋଇଥାଏ । (୨୬)

ଅନ୍ୟମାନେ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଭାବରେ ବିପରୀତ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି, ଏବଂ ଯାହା ସତ୍ୟ ବୋଲି ବିଦିତ, ସେ ବିଷୟରେ ଭୁଲ କରିବାରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ଉପଦେଷ୍ଟା ବା ଅଧ୍ୟାପକଙ୍କର ରହିଛି । (୨୭) ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅସ୍ତିତ୍ୱର କାରଣ ଠିକ୍ ନୁହେଁ ଯେ ସମସ୍ତ ତଥ୍ୟ ଅଦ୍ୟାବଧି ଆବିଷ୍କାର କରାଯାଇ ପାରିନାହିଁ । ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ମଧ୍ୟ ଏକ ନୈତିକ ଦିଗ ରହିଛି । ସେମାନେ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଯେ ନିଜପାଇଁ ସତ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ଆବିଷ୍କାର କରିବା, ନିଜେ ଠିକ୍ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ନୈତିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ । ଅଧିକନ୍ତୁ ଯେଉଁ ସମାଜରେ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀମାନେ ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଭୁଲ କରିବା ପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନ, ସେ ସମାଜ, ଯେଉଁ ସମାଜରେ ସେମାନେ ଯେଉଁ ସତ୍ୟକୁ ସତ୍ୟ ବୋଲି ହୃଦୟଙ୍ଗମ କରନ୍ତି ନାହିଁ, ତାହାକୁ ସତ୍ୟ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହୁଅନ୍ତି ତାହା ଅପେକ୍ଷା ନୈତିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ । ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ଜଣେ ସୁଦକ୍ଷ ପଣ୍ଡିତ ତାଙ୍କ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଯେ କୌଣସି ପ୍ରତିଜ୍ଞା ଯେତେ ଜଣାଶୁଣା ଓ ପ୍ରାଥମିକ ହୋଇ-ଥାଉନା କାହିଁକି, ସେହିସବୁ ପ୍ରତିଜ୍ଞାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବା ପାଇଁ ସେ ସ୍ୱାଧୀନ ହୁଅନ୍ତି । ସୁତରାଂ ଏହାକୁ ଆଶା କରିବା ଅଧିକ ବିଜ୍ଞତାର ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ ଅପତ୍ତି କରିବାର ବିଷୟର ସୀମା ବାହାରେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସତ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ଉପସ୍ଥାପନ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ଅସଙ୍ଗତିକୁ ବଳପୂର୍ବକ ଲାଭ ଦେବାକୁ ସୁଦକ୍ଷ ପଣ୍ଡିତ ଚାହିଁବେ ନାହିଁ । ଅବଶ୍ୟ ସେହି ପଣ୍ଡିତଙ୍କ ସାଙ୍ଗସାଥି ଯାହାକୁ ଅସଙ୍ଗତ ବିଷୟ ବୋଲି ମନେ କରନ୍ତି, ସେ ପ୍ରକାର ପ୍ରତିପାଦନ ସାହସିକତା ସହିତ କରିବା ପାଇଁ ସେ ପଣ୍ଡିତଙ୍କୁ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ସେମାନଙ୍କର ସମ୍ମାନଭାଜନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ ଓ ଏପ୍ରକାର ସମ୍ମାନଭାଜନ ହେବାପାଇଁ କେବଳ ତାକୁ ଜୟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ବିଷୟରେ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ମାପିବାର ପ୍ରବଣତା ଦେଖାଯାଏ । ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କର ଅଧ୍ୟାପନା ଓ ଅନୁସନ୍ଧାନର ସୀମାକୁ ସ୍ଥିର କରିବା ପାଇଁ କେତେ ସ୍ୱାଧୀନତା ପାଇଛନ୍ତି ତଦ୍ୱାରା ଏହି ମାପ କରାଯାଏ । କିନ୍ତୁ ପ୍ରଶ୍ନ କରାଯାଏ ଯେ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନର ଯେଉଁମାନେ ପ୍ରତିଷ୍ଠାତା ଓ ଦାତା, ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ଦାନର ଖର୍ଚ୍ଚର ସୀମାସ୍ଥିର କରିବା ପାଇଁ ସେହିକି ସ୍ୱାଧୀନତା ପାଇବା ଉଚିତ କିମ୍ବା ନୁହେଁ । (୨୮) ଏ ବିଷୟରେ ଅଣୁମାତ୍ର ସନ୍ଦେହ ନାହିଁ ଯେ ପ୍ରତିଷ୍ଠାତା ଓ ଦାତାମାନେ, ସେମାନେ ସର୍ବସାଧାରଣ ବା ଘରୋଇ, ରାଜନୈତିକ ବା ଗିର୍ଜା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ହୁଅନ୍ତୁ ପଛକେ ସେମାନେ ଯେ ପ୍ରକାର ଅନୁଷ୍ଠାନ ଚାହାନ୍ତି, ତାହା ସେମାନେ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିପାରିବେ । କିନ୍ତୁ ସେମାନେ

ଯଦି ଦାବି କରି ବସନ୍ତି ଯେ ଏହା ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଉପଭୋଗ କରୁ ତେବେ ସେମାନେ ଅନୁଷ୍ଠାନକୁ ସ୍ୱାଧୀନ ଭାବରେ ଛାଡ଼ି ଦେବେ ଓ ସତ୍ୟର ଯେଉଁସବୁ ନିୟମ ଆତ୍ମବୋଧ ହୋଇଅଛି, ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସ୍ୱୟଂ ଚାଳିତ ହେବାପାଇଁ ଅନୁମତି ଦେବେ । ଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରରେ କୁହାଗଲେ ଏହା ହେବ ଯେ ସତ୍ୟର ନିୟମ ଅନୁଷ୍ଠାନଗୁଡ଼ିକୁ ସମ୍ମାନ କରେ ନାହିଁ । ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ଓ ଗୀର୍ଜା ସଂପୃକ୍ତ କଲେଜ ଓ ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟ ମଧ୍ୟରେ ସେମାନେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ଏହି ମତର ସ୍ୱାଭାବିକ ଫଳରେ କ୍ୟାଥଲିକମାନେ, ଅଧ୍ୟାପକଙ୍କର ମାମୁଲି ଶପଥକୁ କଟାକ୍ଷ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଦେଖନ୍ତି ଯେ ଏହା ସମ୍ଭବତଃ ସେମାନଙ୍କର ବୌଦ୍ଧିକ ଅନୁଷ୍ଠାନରେ ସତ୍ୟର ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ଅନୁସରଣ ଉପରେ ଗ୍ରସ୍ଥାପାତ କରେ । (୨୯)

ସ୍ୱାଧୀନତାର ଏହି ଦୁଇ ଦର୍ଶନ ମଧ୍ୟରେ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ ବା ବିଶୃଙ୍ଖଳା ଯଥେଷ୍ଟ ଗୁରୁତର ହୋଇଯାଏ, ଯେତେବେଳେ ଏହା ବିଭିନ୍ନ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ମଧ୍ୟରେ ଲୋକମାନଙ୍କୁ ବିଭକ୍ତ କରିଦିଏ ପରନ୍ତୁ ଏହା ବି ଆହୁରି ଅତ୍ୟଧିକ ଗୁରୁତର ହୋଇଯାଇପାରେ ଯେଉଁଠାରେ ଏହା ସମାଜକୁ ଦୁଇଟି ବିରୋଧୀ ଦଳରେ ସାଧାରଣତଃ ବିଭକ୍ତ କରିପକାଏ । ଏହି ବିପଦର ସମ୍ଭାବନା ବେଶ୍ ଜଣାଶୁଣା ହୋଇପଡ଼େ ଅସହିଷ୍ଣୁତାର ପରିଣାମରେ, ଯେଉଁ ଅସହିଷ୍ଣୁତାରେ ଯେଉଁମାନେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ସତ୍ୟର ଶିକ୍ଷାଦାନ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକ କେବଳ ସ୍ୱାଧୀନ; ସେମାନେ, ଯେଉଁମାନେ ଏହାର ବିପକ୍ଷ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ସତ୍ୟ ରୂପେ ଆନ୍ତରିକତା ସହକାରେ ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ସହିତ ବ୍ୟବହାର କରନ୍ତି । ଏଠାରେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଜଣେ ସମର୍ଥକ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ଉପରେ ଶୃଙ୍ଖଳା ଲଦି ଦେବାପାଇଁ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରୁଥିବାର ସମ୍ଭାବନା ଆମ୍ଭେମାନେ ଦେଖିବାକୁ ପାଇବା । ସମ୍ଭବତଃ ଯଦି ସେମାନଙ୍କ ହାତରେ ରାଜନୈତିକ କ୍ଷମତା ରହିଥାନ୍ତା, ତେବେ ସେମାନେ ମିଥ୍ୟା ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଶିକ୍ଷାଦାନକୁ ଦମନ କରିଦିଅନ୍ତେ, ଏହି ମିଥ୍ୟା ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଏହାର ସମର୍ଥକଗଣ ସତ୍ୟ ବୋଲି ଯେତେ ଆନ୍ତରିକତା ସହକାରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତୁ ପଛକେ ଅବଶ୍ୟ ଦମନ କରିବା ହେଉଛି ଏକ ଖେଳ ଯାହାକି ଦୁହେଁ ଖେଳିପାରିବେ । ଯେଉଁମାନଙ୍କ ଉପରେ ନିଷେଧାଜ୍ଞା ଥାଏ, ଯଦି ସେମାନେ କ୍ଷମତାକୁ ଆସନ୍ତି, ତେବେ ସେମାନଙ୍କ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଦମନକାରୀମାନଙ୍କୁ ସେମାନେ ଦମନ କରିଦେବେ । ଯାହାହେଉ ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟର କଥା ଏହି ଯେ ସେମାନଙ୍କର ନିଜ ମତ ଗୁଡ଼ିକ ଏହା କରିବା ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କୁ ଅନୁମତି ଦିଏନାହିଁ । କୌଣସି ସତ୍ୟ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ନୁହେଁ ଏ ବିଷୟରେ ସେମାନେ ଏହି ସମ୍ଭାବନାକୁ ନିଶ୍ଚୟ ସ୍ୱୀକାର କରିବେ ଯେ ସେମାନଙ୍କ ବିପକ୍ଷବାଦୀମାନେ ଠିକ୍ ଓ ସୁତରାଂ ସେମାନଙ୍କୁ ଦବାଇ ଦେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । (୩୦)

ଫଳତଃ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏପରି ଏକ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଉପନୀତ ହେଉଅଛୁ, ଯେଉଁଠାରେ ସତ୍ୟର ଗୋଟିଏ ତଥ୍ୟର ସମର୍ଥକଗଣ ଅନ୍ୟ ସମର୍ଥକଗଣଙ୍କ ପ୍ରତି ଭ୍ରୂକ୍ଷେପ ନକରି

ସେମାନଙ୍କୁ ଦମନ କରିଥାଆନ୍ତି । ଏହି ନୀତିରୁ ତଥ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଅଭ୍ରାନ୍ତ ଜଣାପଡ଼ିଲେହେଁ ଏହା ବିଶ୍ୱାସ କରିବା କଷ୍ଟକର ଯେ ସତ୍ୟର ଯେଉଁ ସମର୍ଥକମାନଙ୍କୁ ଦମନ କରାଯାଇଅଛି ସେମାନ ବସ୍ତୁତଃ ସେମାନଙ୍କର ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଗ୍ରହଣ କରାଇ ଯାଇନପାରନ୍ତି ଓ ଠିକ୍ ସେହି ପ୍ରକାରର ପ୍ରତିରୋଧ ଚିହ୍ନଣ କରିପାରନ୍ତି । ସବୁ କଥା କହିବାକୁ ଗଲେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଜୀବନରେ ପରସ୍ପର ଧ୍ୱଂସକାରୀ କନ୍ଦଳର ଏହି ଅଶାରୁ ବିଶୃଙ୍ଖଳ ନିର୍ଣ୍ଣୟକନକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ, ଏ ବିଶ୍ୱରେ ଯେକୌଣସି ସ୍ୱାଧୀନତାର ଶତ୍ରୁମାନେ ସବୁବେଳେ ଏପରି ଅତି ସାଧାରଣ ଢଙ୍ଗର ପ୍ରକାଶକୁ ପରାଭୂତ କରିବା ପାଇଁ ଉନ୍ମୁକ ଥାଆନ୍ତି । ତଦ୍ୱାରା ଗୋଟିଏ ସାଧାରଣ ଶତ୍ରୁର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଏହି ସମର୍ଥକଗଣ ସମ୍ଭବତଃ ବେଶ୍ ଆଗେଇ ଚାଲିବେ । କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ଯଦି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ଜୟ ଲାଭ କରିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ତେବେ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟକୁ କିପରି ନିଷ୍ପତ୍ତି କରିବେ, ଏହା ଏକ ବିଚାର୍ଯ୍ୟ ବିଷୟ ।

ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଯଦ୍ୟପି ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଏହି ସବୁ ବିରୋଧ ଓ ବିଶୃଙ୍ଖଳା ଠାରୁ ଦୂରରେ ରହିପାରେ ତେବେ ଏହାକୁ ଅନ୍ୟ କେତେକ ସତର୍କତାମୂଳକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏଥିମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିଏ ହେଉଛି ଯେ ଅଧ୍ୟାପକ କିମ୍ବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ତାଙ୍କ ବିଶେଷ ଜ୍ଞାନର କ୍ଷେତ୍ର ମଧ୍ୟରେ ସୀମିତ ରଖିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏହି ସୀମା ମଧ୍ୟରେ ସାଧାରଣ ମତର ମିଳନ ଥିବାରୁ ଜଣାଯାଏ ଯେ ସେ ସତ୍ୟକୁ ଯେପରି ଦେଖନ୍ତି, ସେପରି ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବାକୁ, ସତ୍ୟର ପ୍ରକାଶ କରିବାକୁ ଓ ସତ୍ୟର ଶିକ୍ଷା ଦେବାକୁ ତାଙ୍କର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ୱାଧୀନତା ରହିବା ଉଚିତ । ବସ୍ତୁତଃ ଏହାହିଁ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ପ୍ରାଣ ଅଟେ । ଏହା ଯଦି ମଞ୍ଜୁର କରା ନ ଯାଏ ଓ ସଂରକ୍ଷିତ ନହୁଏ, ତେବେ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିର ପଥ ଗୁରୁତର ଭାବରେ ବାଧାପ୍ରାପ୍ତ ହୋଇଥାଏ ।

କିନ୍ତୁ ଅନୁମାନ କରନ୍ତୁ ଯେ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କର ବିଶେଷ ଜ୍ଞାନର ପରିସର ମଧ୍ୟରେ କଥାବାର୍ତ୍ତା କରିବାକୁ ସ୍ଥିର କଲେ । ଏଠାରେ ନୀତି କ'ଣ ହେବ, ତାହା ଏତେଦୂର ସ୍ପଷ୍ଟ ନୁହେଁ । ଏହି ସ୍ଥାନରେ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ କଡ଼ାକଡ଼ି ଭାବରେ ସୀମାବଦ୍ଧ କରିବା ଦ୍ୱାରା କେତେକ ଲୋକ ଏହା ବିରୁଦ୍ଧରେ ସତର୍କ ରହନ୍ତି । କଥିତ ଅଛି ଯେ ଏ ପ୍ରକାର ପ୍ରମୋଦ ଭ୍ରମଣ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଉଚିତ ନୁହେଁ, ଯେଉଁ ଛାତ୍ରମାନେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଘୋଷିତ ବିଷୟ-ବସ୍ତୁପାଇଁ ଏହାକୁ ବିବାଚନ କରିଥାନ୍ତି । ଏସବୁ ମଧ୍ୟ ଜନସାଧାରଣଙ୍କୁ କୁପଥଗାମୀ କରିପାରେ, ଯେଉଁ ଜନସାଧାରଣ ଚାହାନ୍ତୁ ବା ନ ଚାହାନ୍ତୁ, ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କ ସରକାରୀ ପଦବୀର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ସହିତ ସେ ଯାହା କିଛି କହନ୍ତି, ବିନା ବିଚାରରେ ମିଶାଇ ଦିଅନ୍ତି । ଯାହାହେଉ ଅନ୍ୟମାନେ ଏପ୍ରକାର ବିଚ୍ୟୁତ ବିଷୟରେ ଦୁଃଖ ପ୍ରକାଶ କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଏହାକୁ ସେମାନେ ଅନୁମତି ଦିଅନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ବିଚାରରେ ଛାତ୍ର ତଥା ଜନସାଧାରଣଙ୍କୁ ଭୁଲ

ଖବର ଦେବାର ବିଷୟରେ ସେମାନଙ୍କ ଦେଶଭାବଧାରକତ୍ୱ ଫଳରେ ଯେଉଁ ଗୁରୁତର ଦାୟିତ୍ୱଗୁଡ଼ିକ ବହନ କରିବାକୁ ପଡ଼େ, ସେ ସବୁ ଅତ୍ୟଧିକ ହୋଇଯାଏ । ଫଳରେ ଶେଷୋକ୍ତ ବିଷୟଟି ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଗଲେ, ଶିକ୍ଷକ ଯାହା କହିବାରେ ସଫଳ ହୁଅନ୍ତି, ତାର ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ମଞ୍ଜୁରି ମିଳିଯାଏ ।

ଏପରିକି ବିଶେଷଜ୍ଞଙ୍କ ପରିଷଦ ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ଲୋକ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି, ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଏପରି ଏକ ତୀକ୍ଷ୍ଣ ସାଧନ ଯେ ଏହାର ବ୍ୟବହାରରେ କାଳେ ଦୁର୍ଘଟଣା ଘଟିଯିବ, ସେଥିପାଇଁ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ନିରାପତ୍ତା ବ୍ୟବସ୍ଥା କୌଶଳର ସହିତ ସ୍ଥାପନ କରିବା ଉଚିତ । ଏଠାରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ଶ୍ରେଣୀ-ପଦ୍ଧତି ହିଁ ବିଶେଷଭାବରେ ଉଲ୍ଲେଖ-ଯୋଗ୍ୟ । ଯେଉଁଠାରେ ଯାହା ପଢ଼ିବେ, ଗୋଟିଏ ଯୁକ୍ତିକୁ ସ୍ୱାଧୀନ ଭାବରେ ଅନୁସରଣ କରିବାର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ସୁଯୋଗରେ କେତେକେ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତତା ସଂଯୁକ୍ତ ହୋଇ ରହିଅଛି । ଯେଉଁ ମୁଖ୍ୟ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତତା, ପାଳନୀୟ ତାହା ସ୍ମରଣ ରଖିବାକୁ ହେବ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ଯେଉଁ ସ୍ୱାଧୀନତା ଦିଆଯାଏ ତାହା ସୁବିଧାର ତାଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସୁଯୋଗ ନୁହେଁ, ବରଂ ଏହା ତାଙ୍କର ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ କଲ୍ୟାଣ ପାଇଁ ମୁଖ୍ୟତଃ ଅଭିପ୍ରେତ ହୋଇଥାଏ । (୬୧) ତେଣୁ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ପୂର୍ବ-ପ୍ରସ୍ତୁତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକୁ ହାତରୁ ହାତକୁ ବଢ଼ାଇଦେବା ତାଙ୍କର ପ୍ରଣାଳୀ ହେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । କିନ୍ତୁ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ସ୍ୱାଧୀନ ହେବାପାଇଁ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ କରିବା ତାଙ୍କର ପଦ୍ଧତି ହେବା ଉଚିତ । ସେମାନଙ୍କର ନିଜ ବୌଦ୍ଧିକ ଶକ୍ତିର ସ୍ୱାଧୀନ ଅନୁଶୀଳନ କରିବା ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କୁ ସୁଯୋଗ ଦେବା ଦରକାର । ଏକ ପକ୍ଷରେ ଏଥିରେ ଚିନ୍ତନର ତାର୍କିକ ପ୍ରତିଦର୍ଶରେ ତାଲିମ ନିହିତ ଥାଏ ଓ ଏହି ଚିନ୍ତନ ନୂତନ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଆଗେଇ ଯିବାରେ ସେମାନଙ୍କୁ ସମର୍ଥ କରିବ । ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ସମ୍ବାଦ ବା ବିବରଣୀଗୁଡ଼ିକର ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଉପାଦାନ ସମୂହକୁ ସେମାନଙ୍କ ନିକଟରେ ପହଞ୍ଚାଇ ଦିଆଯାଇ ପାରିବ । ଏହି ଶେଷୋକ୍ତ ବିଷୟରେ କୌଣସି ଏକ କ୍ଷେତ୍ରରେ ସୁଦକ୍ଷ ଗବେଷକମାନଙ୍କର ବିଭିନ୍ନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକୁ ଗୁପ୍ତ ନ ରଖି ବରଂ ସ୍ୱଚ୍ଛନ୍ଦରେ ସେମାନଙ୍କ ନିକଟରେ ଉପସ୍ଥାପନ କରିବ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକ ପ୍ରଯତ୍ନ କରିବେ । ଏକ ପକ୍ଷରେ ଯଥାର୍ଥ ଉତ୍ତର ଓ ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ଛାତ୍ରକୁ ବିଶୃଙ୍ଖଳିତ ଅବସ୍ଥାରେ ଛାଡ଼ିଦେବା ଏହି ଉଭୟ ସଙ୍କଟ ମଧ୍ୟରେ ତାଙ୍କୁ ସତର୍କ ରହି ଗତି ସ୍ଥିର କରିବାକୁ ହେବ । (୬୨)

ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ମଧ୍ୟରେ ଶିକ୍ଷକ ଯାହା ହୃଦ୍‌ବୋଧ କରିଛନ୍ତି, ତାହାର ଏକ ବିବରଣୀ ସେ ଦେବେ କି ନାହିଁ, ଏ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ମତର ପାର୍ଥକ୍ୟ କେତେକାଂଶରେ ଜଣାପଡ଼େ । ଶିକ୍ଷାଦାନ କାର୍ଯ୍ୟ ବିଶେଷତଃ ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ, ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ପ୍ରତିନିଧିମୂଳକ ହୋଇଥିବାରୁ ବିବଦମାନ ପ୍ରସଙ୍ଗର ଆଲୋଚନାରେ

ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ନିଜ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ମତକୁ ଅନୁକ୍ଷେପଣ ନ କରିବା ପାଇଁ କେତେକ ଲୋକ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କୁ ସତର୍କ କରିଦିଅନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କର ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଯେଉଁ ରିପବ୍ଲିକାନ, ଡେମୋକ୍ରେଟିକ୍ ବା କମ୍ୟୁନିଷ୍ଟ ପ୍ରତି ସହାନୁଭୂତି ରହିଛି, ସେଥିପ୍ରତି ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ଦୃଷ୍ଟି ଆକର୍ଷଣ କରିବା ଯେପରି ଅବାଞ୍ଛନୀୟ, ତାଙ୍କର ଯେଉଁ କ୍ୟାଥଲିକ୍, ପ୍ରୋଟେଷ୍ଟାଣ୍ଟ ବା ଯ୍ୟୁଇସ୍ ବିଶ୍ୱାସ ରହିଛି, ସେଥିପ୍ରତି ମଧ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟି ଆକର୍ଷଣ କରିବା ଅବାଞ୍ଛନୀୟ । ଛାତ୍ରମାନେ ପକ୍ଷ ସମର୍ଥନ କରନ୍ତୁ, ଏହା ମଧ୍ୟ କେତେକ ଲୋକ ଚାହାନ୍ତି ନାହିଁ, କାରଣ ବୟସରେ ବଡ଼ ନ ହେବାଯାଏ, ସେମାନେ କୌଣସି ଫଳପ୍ରଦ କାର୍ଯ୍ୟ କରି ପାରିବେ ନାହିଁ । ମଧ୍ୟବର୍ତ୍ତୀ କାଳପାଇଁ ସେମାନେ କୌଣସି ବିଚାର ଦିଅନ୍ତି ନାହିଁ । ଅନ୍ୟମାନେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ମତକୁ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ମତ ସହିତ ତଉଲ କରିବା ଉଚିତ । ଏକମାତ୍ର ବିଷୟ, ଯାହାକୁ ଶିକ୍ଷକ ସତର୍କ ହୋଇ ଜଗିବେ, ତାହା ହେଉଛି ଯେ ଛାତ୍ରମାନେ ସେମାନଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ପହଞ୍ଚିବାପାଇଁ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କ ପଦାଧିକାର ବଳରେ ଯେପରି ଅଯଥା ପ୍ରଭାବିତ ନ କରନ୍ତି । ବିଭିନ୍ନ କୌଶଳ ଦ୍ୱାରା ସେ ଏହା ସାଧନ କରିପାରିବେ; ଯଥା—ତାଙ୍କ ନିଜ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଉପସ୍ଥାପନ କରିବାରେ ବିଳମ୍ବ କରିବା, ଯେଉଁଠାରେ ଏକ ସଂସ୍ଥାର ସଭ୍ୟମାନେ ଏକମତ ନ ହେବେ ଓ ଯେତେବେଳେ ଜୀବନରେ ତଥା ପ୍ରବର୍ତ୍ତାଇବାରେ ବିରୋଧୀ ଲୋକମାନେ ସମଭାବରେ ବିଭକ୍ତ ହୋଇଯାଆନ୍ତି, ସେଠାରେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ଉପସ୍ଥିତ ରହିବାକୁ ଉତ୍ସାହିତ କରିବା । ମୋଟଉପରେ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କର ଲିଖିତ ତଥା ମୌଖିକ ବିବରଣୀଗୁଡ଼ିକୁ କେତେକାଂଶରେ ଅନାସକ୍ତ ଓ ଆତ୍ମସଂଯମ ସହିତ, ଯାହାକି ଏକ ବୃତ୍ତିଗତ ଓ ପାଣ୍ଡିତ୍ୟପୂର୍ଣ୍ଣ ଶିଷ୍ଟାଚାର, ଯଥାନୁପାତରେ ରଞ୍ଜିତ କରି ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ପ୍ରଭାବିତ କରିବେ ନାହିଁ ।

ମନେ କରନ୍ତୁ ଯେ ଶିକ୍ଷକମାନେ ଏହି ସମଭାବାପନ୍ନ ଶିକ୍ଷାପ୍ରଣାଳୀର ଅନୁଶୀଳନରେ ସଫଳ ହୋଇଅଛନ୍ତି, ଅଧିକନ୍ତୁ ମନେକରନ୍ତୁ ଯେ ସେମାନେ ବିବଦମାନ ପ୍ରସଙ୍ଗଗୁଡ଼ିକୁ ଧୀରସ୍ଥିର ଭାବରେ ବିଚାର ବୁଦ୍ଧି ଖଟାଇ ତଉଲି ଦେଖିବାରେ ସେମାନଙ୍କର ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ଆପଣାର କରିବାରେ ସଫଳ ହୋଇଅଛନ୍ତି, ତେବେ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ସେମାନଙ୍କର ଶକ୍ତିକାରୀ ଆବେଗଗୁଡ଼ିକୁ ଉଦାତ୍ତୀକରଣ କରିବା ଦ୍ୱାରା ସେମାନଙ୍କର ଚରମ ସଫଳତାକୁ ନଷ୍ଟ କରି ଦେବାର ବିପଦ କଅଣ ରହିଛି କି ? ବିଚାରଶକ୍ତି ଆବେଗଗୁଡ଼ିକଦ୍ୱାରା ଆଚ୍ଛନ୍ନ ହୋଇପାରେ, କିନ୍ତୁ ଆବେଗଗୁଡ଼ିକ, ଶକ୍ତିର ତଡ଼ିତ୍ ଉତ୍ପାଦକ ସଦୃଶ ଶକ୍ତି ପର୍ବତକୁ ହଲାଇ ଦେଇପାରେ । ପୁନଶ୍ଚ ଯଦି ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ଏକ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ଓ ଆକସ୍ମିକ ଜଗତର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଏ, ଯେଉଁ ଜଗତରେ ଅବିଚ୍ଛିନ୍ନ ତତ୍ତ୍ୱରେ ଜାବୁଡ଼ି ଧରିବା ପାଇଁ ଆଦର୍ଶ ନ ଥାଏ, ତେବେ ବିଶ୍ୱାସର ଶକ୍ତି, ଯାହାକି ଶିକ୍ଷିତ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରେ, ତାକୁ ପାଇବାପାଇଁ କେଉଁଠାରେ ଖୋଜିବାକୁ ହେବ ? ଏହିସବୁ ପ୍ରଶ୍ନର କୌଣସି ତାତ୍କ୍ଷଣିକ ବା ସହଜ ଉତ୍ତର ନାହିଁ । ଇତିହାସ ସହିତ ଏପରି କୌଣସି ସମାଜର

ଲିପିବଦ୍ଧ କରାଯାଇନାହିଁ, ଯେଉଁ ସମାଜ ଏ ପ୍ରକାର ବିସ୍ତରଣଶକ୍ତିସମ୍ପନ୍ନ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଖାତରେ ବିଦ୍ୟାଳୟରୁ ଆରମ୍ଭକରି ଆଇନପ୍ରଣୟନ ସଂସ୍ଥା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ପରିଚାଳିତ ହୋଇଅଛି । ଜାତୀୟବାଦ ଓ ଧର୍ମ ପ୍ରଭୃତି ମହତ୍ତ୍ୱମୟ ବିଶ୍ୱାସ, ଯେଉଁ ଆବେଗିକ ଉତ୍ସାହର ମୃତ୍ତିକା ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଥାଏ, ସେଥିରେ ଉନ୍ମୁକ୍ତ ମନର ମୀତ ପରିପୁଷ୍ଟି ଲାଭ କରିପାରିବ କି ନାହିଁ, ଏହା ଦେଖିବାରେ ଭବିଷ୍ୟତର ଅଶା ନିହିତ ଥିବାର ଜଣାଯାଏ । (୩୩)

ଅନ୍ୟ ସମସ୍ତ ଦୃଷ୍ଟ ଓ ଧାରଣ ନିର୍ମିତ ସାଧନ ପରି ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ସମ୍ପର୍କରେ ଅଧିକତର ପ୍ରଶ୍ନ ଉତ୍ଥାପିତ କରାଯାଏ; ଶିକ୍ଷା ସୋପାନର କେଉଁ ସ୍ତରଗୁଡ଼ିକରେ ଏହାର ଅନୁଶୀଳନପାଇଁ ଅନୁମତି ଦିଆଯିବ ? ମୂଳତଃ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟ ସ୍ତରର ଶିକ୍ଷା ସହିତ ସଂପୃକ୍ତ ଥିଲା । ଏପରି ଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ କି ଏବେ ସୁଦ୍ଧା ଏହାକୁ ସେହି ସ୍ତରରେ ସୀମିତ ରଖନ୍ତି ଓ ମାଧ୍ୟମିକ ତଥା ପ୍ରାଥମିକ ସ୍ତରର କାର୍ଯ୍ୟ ସହିତ ଏହାର ପ୍ରୟୋଗ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ଯାହାହେଉ, ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତତା ବିଷୟରେ ସନ୍ଦେହ ପ୍ରକାଶ କରାଯାଏ । ଉଚ୍ଚତର ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନରେ ଗ୍ରୁପ-ସଂଖ୍ୟାର ଶତକଡ଼ା ଏତେ କମ୍ ଭାଗ ଯୋଗ ଦିଅନ୍ତି ଓ ସାଧାରଣ ମାନବଠାରୁ ଗଣତନ୍ତ୍ର ଏତେ ଅଧିକ ଅଶା ରଖେ ଯେ ସ୍ୱାଧୀନ ସମାଲୋଚନାର ଅଭ୍ୟାସରେ ନାଗରିକ-ବର୍ଗଙ୍କୁ ତାଲିମ ଦେବାପାଇଁ ଯଥେଷ୍ଟ କମ୍ ବୟସରୁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ କ୍ୱଚିତ୍ କାର୍ଯ୍ୟାରମ୍ଭ କରାଯାଇପାରେ । ଏହାର ଠିକ୍ ବିପରୀତ ଦିଗରେ ଅନ୍ୟମାନେ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ସମଗ୍ର ଶିକ୍ଷାପଦ୍ଧତିର ସମସ୍ତ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପାଇଁ ସ ପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ୱାଧୀନତା ଚାହାନ୍ତି । କୋମଳ ବୟସର ଶିଶୁମାନେ ଆଧୁନିକ ରାଜନୈତିକ ତଥା ଅର୍ଥନୈତିକ ଧାରାର ଜଟିଳ ପ୍ରସଙ୍ଗ-ଗୁଡ଼ିକୁ ହୃଦୟଙ୍ଗମ କରିପାରିବେ ନାହିଁ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଏହି ବିଷୟରେ ଅନୁଭୂତ ହୁଏ ଯେ ଯଦି ଶିଶୁମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷକମାନେ ଗୋଟିଏ କଥା ବିଶ୍ୱର କରି ଅନ୍ୟ କଥା ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି ଏବଂ ଏହା ଯଦି ଶିଶୁମାନେ ଶିକ୍ଷାକରନ୍ତି, ତେବେ ଏହା ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଘୋର ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟର ବିଷୟ ହେବ ।

ଯେଉଁମାନେ ଏହି ସମସ୍ୟା ବିଷୟରେ ଚିନ୍ତା କରିଅଛନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ ଅଧିକାଂଶ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ପରିମାଣକୁ ଅଂଶାଙ୍କିତ କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରବୃତ୍ତ ହୁଅନ୍ତି । (୩୪) ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ କେତେକ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ମାତ୍ରାକୁ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ପରିପକ୍ୱତା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରାଇଥାନ୍ତି । ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟର ଗ୍ରାଜୁଏଟ୍ ସ୍କୁଲରେ (ସ୍ନାତକ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ) ସର୍ବାଧିକ ମାତ୍ରାର ସ୍ୱାଧୀନତା ରହିବ କାରଣ ସେଠାରେ ସାଂପ୍ରତିକ ଜ୍ଞାନ ଏବଂ ଅଜ୍ଞତାର ସୀମା ନିର୍ଣ୍ଣୟକାରୀ ରେଖା ବିଷୟରେ ଗବେଷଣା କରିବା ପାଇଁ ଲୋକମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଏ ସ୍ନାତକ-ନିମ୍ନ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନଗୁଡ଼ିକ (Under-Graduate College) ବୌଦ୍ଧିକ ସାମ୍ମୁଖ୍ୟର ଏତେ ନିକଟରେ ନଥାନ୍ତି । ତେଣୁ ଏଗୁଡ଼ିକର କେବଳ

ସାମାନ୍ୟ ମ ନ ହେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ରହିବା ଉଚିତ, ଯଦି ଏଥିରେ କିୟଦଂଶ ହ୍ରାସ କରିବାକୁ ପଡ଼େ । ଏହାର ତଳକୁ ସର୍ବପ୍ରଥମ ସ୍ତର ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ କମିକ ହ୍ରାସ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସେହିପରି ଭାବରେ ଆମ୍ଭେ କହି, ଯେଉଁ ଅନୁପାତରେ ସେମାନଙ୍କର ସ୍ଥିତି ମର୍ଯ୍ୟାଦା ପ୍ରଥା ଓ ମହାତ୍ମା, ବିଶେଷ କରି ପିତାମାତାଙ୍କଠାରୁ ସ୍ନେହ ପାଆନ୍ତି, ସେହି ଅନୁପାତରେ ଶିକ୍ଷା ସୋପାନରୁ ତଳକୁତଳ ଅନ୍ୟମାନେ ଅଧିକ ବିଶେଷ ସୁଯୋଗ ଦାନ କରନ୍ତି । ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଦାବୀକୁ ରକ୍ଷା କରିବାପାଇଁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଯୋଗ୍ୟତାକୁ ବହୁ ସମୟରେ ଉପେକ୍ଷା କରାଯାଇଥାଏ ଓ ଅନ୍ୟମାନେ ଏହାକୁ ବିସ୍ତାରକୁ ନେଇଥାନ୍ତି । ସେମାନେ ପ୍ରତିପାଦନ କରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଯଦି ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା-ପରି ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସୁବିଧା ଉପଭୋଗ କରିବାର କଥା, ତେବେ ସେ ତାଙ୍କର ତାଲିମ ଓ ଅଭିଜ୍ଞତାବଳରେ ଏହାକୁ ଅର୍ଜନ କରିବେ କିମ୍ବା ଏଥିପାଇଁ ଯୋଗ୍ୟ ହେବେ । ବିଦ୍ୟାଳୟର ସମାଲୋଚନା ଯେପରି କରାଯାଏ, ସେପରି ସମାଲୋଚନା ଯଦି ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର କରାଯାଏ ତେବେ ଶିକ୍ଷାର ନେତୃବର୍ଗଙ୍କର ଦକ୍ଷତା ଉପରେ ନିର୍ଣ୍ଣିତ ଭରସା ରହିବା ଦରକାର । (୩୫)

ଗୋଷ୍ଠୀର ପରମ୍ପରା ଓ ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏବେ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇଅଛି । ଏ ସବୁ କିପରି ଭାବରେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରେ, ତତ୍‌ସମ୍ପର୍କରେ ସମ୍ଭବତଃ ଆଉ ପଦେ କଥା କହିବା ସମୁଚିତ ହେବ । ଗୋଷ୍ଠୀ ଲୋକପ୍ରଥାର ଚରମ ବିସ୍ତାରକ ଯଦି ଏହି ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ, ତେବେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସମସ୍ୟାର ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ବିଭବ, ଗୋଷ୍ଠୀର ପୂର୍ବପ୍ରବର୍ତ୍ତିତା ହୋଇପଡ଼େ । ସ୍ୱାଧୀନତା ମାତ୍ରର ପ୍ରୟୋଗରେ ଯେତେ ଅଧିକ ଶ୍ରମ ସ୍ୱୀକାର କରାଗଲେ ସୁଦ୍ଧା ଏହା କୌଣସି କାମରେ ଆସିବ ନାହିଁ, ଯଦି ଅଭିଭାବକମାନେ ଓ ନାଗରିକ ବର୍ଗ ଏଥିରୁ କୌଣସିଟା ରୂପାୟିତ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ଅତଏବ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ଏହି ସୁବର୍ଣ୍ଣ ନିୟମ ପାଳନ କରିବା ଉଚିତ ଏବଂ ଏହାର ପ୍ରତିବଦଳରେ ଯେ ପ୍ରକାର ବ୍ୟବହାର ପାଇବାକୁ ଆଶା କରନ୍ତି, ସେ ପ୍ରକାର ବ୍ୟବହାର ଗୋଷ୍ଠୀପ୍ରତି ସେମାନେ କରିବେ । ଯଦି ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କ ନିଜ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନତା ଉପଭୋଗ କରିବାକୁ ବ୍ୟାକୁଳ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି, ତେବେ ସେ ସ୍ମରଣ ରଖିବେ, ସେପରି ମଧ୍ୟ ଗୋଷ୍ଠୀ ଚାହେଁ । କିନ୍ତୁ ଯଦି ସ୍ଥାନୀୟ ସହାନୁଭୂତିକୁ ଉତ୍ତେଜିତ ଓ ବିମୂର୍ତ୍ତ କରିବା ପାଇଁ ଚତୁରତାସହିତ ଆନନ୍ଦ ଶିକ୍ଷକ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି, ତାହାହେଲେ ଏହା ଫଳରେ ସାଧାରଣ ସମର୍ଥନ ଯେ ସେ ଲାଭ କରିପାରିବେ ନାହିଁ, ଏଥିରେ ସେ ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟାନ୍ୱିତ ବା ଉତ୍ତେଜିତ ହେବେ ନାହିଁ । ଏ ପ୍ରକାର ବିସ୍ତାରସହିତ ଶିକ୍ଷକମାନେ ସ୍ୱାଧୀନତା ସ୍ୱୀକୃତ ଶତ୍ରୁର କ୍ଷତି କରିବା ଅପେକ୍ଷା ସ୍ୱାଧୀନତା ପ୍ରତି ଅଧିକ କ୍ଷତି କରିବେ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପ୍ରକୃତ ହେବା ଉଚିତ ଶିକ୍ଷାଗୁରୁ ସମ୍ମତ ପ୍ରବର୍ତ୍ତିନୀ କିନ୍ତୁ ଔଦ୍ଧତ୍ୟପୂର୍ଣ୍ଣ ଅବଜ୍ଞା ନୁହେଁ । (୩୬)

ତଥାପି, ଏପରିକି ଯେଉଁଠାରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ସୁଚନ୍ତିତ ସତର୍କତା ଉପରେ ଆଧାରିତ ହୋଇଥାଏ, ସେଠାରେ ମଧ୍ୟ ଅନେକ ବାଧା ରହିଛି, ଯାହାକୁ ଅତିକ୍ରମ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏପରି ବହୁ ସମୟ ଦେଖାଯାଏ, ଯେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷକ ନିଜ ମୁକୁରରେ ନିଜେ ପ୍ରତିବିମ୍ବିତ ହୁଅନ୍ତି । ଲୋକାଗ୍ରହର ନିଷ୍ପେଷଣ ଅନେକ ସମୟରେ ତାଙ୍କ ଉପରେ ବଳବତ୍ତର ହୋଇଥାଏ ଓ ସେ ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧିରେ ବାଧାବିଘ୍ନ ଆଗରେ ମୁଣ୍ଡ ନୁଆଁଇ ଦିଅନ୍ତି. ଯେଉଁ ବାଧାବିଘ୍ନକୁ ସେ ଟିକିଏ ସାହାସ ଧରିଥିଲେ ଏଡ଼ାଇ ପାରିଥାନ୍ତେ । ଏହି ସମ୍ଭାବନା ସତ୍ତ୍ୱେ ଠିକ୍ କେଉଁଠାରେ ତାଙ୍କୁ ଦଣ୍ଡାୟମାନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ ଓ କେଉଁଠାରୁ ଗୌରବର ସହିତ ପଛୁଇ ଯିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଏହାହିଁ ଅତ୍ୟନ୍ତ କଠିନ ସମସ୍ୟା । ସାହସର ଅଭାବକୁ ଘୋଡ଼ାଇ ରଖିବାପାଇଁ ଦକ୍ଷତାର ସହଜ ଆବରଣ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇପାରେ ଓ ସାହସ ଅତି ସହଜରେ ନିର୍ବୋଧ ସାହସିକତାରେ ପରିଣତ ହୋଇପାରେ । ଅଳ୍ପ କେତୋଟି ଆମେରିକାର ଲୋକାଗ୍ରହ ବା ମନର ଅଭ୍ୟାସ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ହୃଦୟରେ ତଥା ମନରେ ଦୁଃସାହସିକତା ଜାତ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ଭୟ ସଞ୍ଚାର କରିବାରେ ବିଶେଷ ଭାବରେ ପ୍ରବଳ ହୋଇଅଛି । ଏହି ସବୁ ମଧ୍ୟରେ ତାଲିକା କରାଯାଇପାରେ, ଖ୍ରୀଷ୍ଟଧର୍ମରୁ କୌଣସି ପ୍ରକାରର ସ୍ୱାଧିକାର ବାଦର ଜୀବନ ଧାରଣ, ଶିଶୁମାନଙ୍କ ମନରେ ବିଶ୍ୱାସ ଜାତ କରିବାର ପୌତୃକ ଦାୟିତ୍ୱ ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଅଛି, ଏହି ଅନୁଭୂତ ଅନୁଷ୍ଠାନ ପ୍ରତି ଆନୁଗତ୍ୟର ସଞ୍ଚାର ଆଇନ ପ୍ରଣୟନ ଦ୍ୱାରା କରାଯାଇପାରେ ନାହିଁ; କିନ୍ତୁ ପ୍ରବର୍ତ୍ତାଇ ଓ ବିଶ୍ୱାସ ଜନ୍ମାଇ ଏହା ଲାଭ କରାଯାଇପାରିବାର ତଦ୍ରୂପ ଅନ୍ଧ ଧାରଣା ଏବଂ ବୌଦ୍ଧିକ ଅନୁସନ୍ଧାନରେ ତଥା ରାଜନୈତିକ ବ୍ୟାପାରରେ ସଂଖ୍ୟାଧିକ ଲୋକଙ୍କର ଶାସନରେ ବିଶ୍ୱାସ । ଏହି ଶେଷୋକ୍ତ ବିଷୟଟି ଏବେ ମଧ୍ୟ କେତେକ ସ୍ଥାନରେ ପ୍ରକଟିତ ହୁଏ, ଯେଉଁଠାରେ ଜନ୍‌ସାଧାରଣ ଗଣତନ୍ତ୍ର ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସ୍ଥାନକୁ ପଦାଧିକାରୀର ଆନୁଷଙ୍ଗିକ ସୁଖ ସୁବିଧାଦରେ ପରିଣତ କରିନିଏ ।

ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଆଲୋଚନାରେ ସାମାଜିକ ସମସ୍ୟା ବିଭବର କୌଣସି ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟତା ବ୍ୟତିରେକେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ବିଚାର କରାଯାଇଅଛି । ବିଧିବିଧାନର ସମସାମୟିକ ଅବସ୍ଥା ସମ୍ବନ୍ଧରେ କୌଣସି କଥା ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇ ନାହିଁ । ଅନୁମାନ କରନ୍ତୁ, ବର୍ତ୍ତମାନ ବହିଃଶତ୍ରୁ ଯୁଦ୍ଧର ଧମକ ଦେଇଅଛନ୍ତି କିମ୍ବା ଆଭ୍ୟନ୍ତରୀଣ ବିଦ୍ରୋହର ଆଶଙ୍କା ହେଉଛି । ଏହି ସବୁ ଅବସ୍ଥା ଯୋଗୁଁ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ନୀତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ କୌଣସି ସାଲିସ୍ କରାଯିବା ଉଚିତ୍ ହେବକି ? କେତେକ ଲୋକ ବିଚାର କରନ୍ତି ଯେ ଏହି ସବୁ ଅବସ୍ଥା ସାଧାରଣ ବିବାଦର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବା ପାଇଁ ସକଳ ପ୍ରକାରର ବୌଦ୍ଧିକ ସମ୍ବନ୍ଧର ବିନିଯୋଗର ଦାବି କଣ୍ଠିତ ଭାବରେ କରେ । ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ଆଶଙ୍କା ଏହି ଯେ ଅତ୍ୟଧିକ ବିଭିନ୍ନତା ଫଳରେ ଐକ୍ୟର ଅଭାବ ହେବ ଓ ଐକ୍ୟର ଅଭାବରୁ ଦୁର୍ବଳତା ସୃଷ୍ଟିହେବ । ପରିଶେଷରେ ଏହା ନିଃସନ୍ଦେହ ଯେ ଏହା ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପ୍ରସଙ୍ଗ ଅଟେ । ସେ ଯାହାହେଉ

ପଛରେ, ଗୋଷ୍ଠୀଗୁଡ଼ିକ ସାଧାରଣତଃ ଅଧିକ ରକ୍ଷଣଶୀଳ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଏ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଏବଂ ଅନ୍ତତଃ ଅସ୍ଥାୟୀ ଭାବରେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ନିଷ୍ଠିତତାକୁ ଉପେକ୍ଷା କରିଥାଆନ୍ତି । (୩୭)

ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତା

ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆମ୍ଭେମାନେ ଶିକ୍ଷକ ବା ଅଧ୍ୟାପକଙ୍କର ଉପରିଲବ୍ଧି (Perquisite) ଭାବରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ବିଷୟରେ ଚର୍ଚ୍ଚା କରିଅଛୁଁ । ଯାହାହେଉ ନାଗରିକଙ୍କର ମଧ୍ୟ ସ୍ୱାଧୀନତା ଅଛି ଓ କେହିହେଲେ ଭୁଲି ନ ଯାଆନ୍ତୁ ଯେ ଶିକ୍ଷକ ମଧ୍ୟ ଜଣେ ନାଗରିକ ଓ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଶିକ୍ଷକତାର ଭୂମିକା ସେ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ସେ କେଉଁ ଚର୍ଚ୍ଚା ବା ରାଜନୈତିକ ଦଳରେ ଯୋଗ ଦେବେ, କେଉଁ ପ୍ରକାରର ପୋଷାକ ପରିଧାନ କରିବେ, କିପରି ନୃତ୍ୟ କରିବେ, ମଦ୍ୟ ପାନ କରିବେ ବା ଧୂମପାନ କରିବେ, ଏସବୁ ବିଷୟରେ ସ୍ଥିର କରିବା ପାଇଁ ସେ ଅନ୍ୟ ନାଗରିକମାନଙ୍କ ପରି ସ୍ୱାଧୀନ ହେବାକୁ ଚାହିଁବେ । ସେ ତାଙ୍କ ଗୋଷ୍ଠୀର ଲୋକାଚାର ସହିତ ମେଳ ରଖି ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସ୍ୱାଧୀନତାର ପ୍ରୟୋଗ କରୁଥାଆନ୍ତି କୌଣସି ଅସୁବିଧା ହେବ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ସେ ତାଙ୍କ ଗୋଷ୍ଠୀର ଆଦର୍ଶ ବା ଗତାନୁଗତିକତାରୁ ବିଚ୍ୟୁତ ହୁଅନ୍ତି ଓ ହୁଏତ୍ ଯଦି ତାଙ୍କୁ ଏହା କରିବାକୁ ପଡ଼େ ତେବେ ସେ ଦେଖିବାକୁ ପାଇବେ ଯେ ତାଙ୍କର ସାଥି ନାଗରିକଗଣ ତାଙ୍କ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅନୁଶୀଳନ ଅପେକ୍ଷା ତାଙ୍କ ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅନୁଶୀଳନ ବିଷୟରେ ଅଧିକ ଦୋଷଗ୍ରାହୀ ହୋଇ ପଡ଼ିବେ ।

ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କ ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅନୁଶୀଳନ କିପରି ଭାବରେ କରିବେ, ସେ ବିଷୟରେ ଗୋଷ୍ଠୀର ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରିବାରେ ଯେ ଅଧିକାର ଅଛି ତତ୍‌ସମ୍ପର୍କରେ ଏହା କୁହାଯାଇପାରେ ଯେ ଶିକ୍ଷକ, ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ତଥା ଉପଦେଶ ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି । କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ସେ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ କାର୍ଯ୍ୟରତ ଥିବାବେଳେ ଠିକ୍ ଯେପରି କରନ୍ତି, ସେପରି ଭାବରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ-ସମୟର ବାହାରେ ଓ ବିଦ୍ୟାଳୟ-ପରିସର ବାହାରେ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି । ଗୋଟିଏ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଗୋଷ୍ଠୀ ଯେ ପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷା ଚାହେଁ, ତଦନୁରୂପ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଧାର୍ଯ୍ୟ କରିବାର ଅଧିକାର ତାଙ୍କର ଅଛି, ତେଣୁ ଏହା କେବଳ ଯଥାର୍ଥ ଯେ ଶିକ୍ଷକ ନାଗରିକ ଭାବରେ ତାଙ୍କର ସ୍ୱାଧୀନତାର ଉପଯୋଗ କରିବା ବିଷୟରେ ଏହାର ନିର୍ଦ୍ଦେଶ ମାନି ଚଳିବା ଉଚିତ । ଏହି ତ୍ୟାଗ କରିବା ଯଦି ତାଙ୍କ ପକ୍ଷରେ କଠିନ ଜଣାପଡ଼େ, ତେବେ ତାଙ୍କର ଏତିକି ସ୍ମରଣ ରଖିବା ଉଚିତ ଯେ କୌଣସି ଗୋଷ୍ଠୀରେ ଉଚ୍ଚ ପଦାଧିକାର ସହିତ ଦାୟିତ୍ୱ ଓ ଅଧିକାର ଜଡ଼ିତ ହୋଇଅଛି । ବିଚାରପତିଙ୍କୁ ଉନ୍ନୀତ ହେଲେ, ସାଧାରଣ ନାଗରିକଙ୍କ ଅଧିକାରେ ଥିବା ଯେ କୌଣସି ବିବାଦମାନ ବିଷୟରେ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଦଳୀୟ ମନୋଭାବ ଓକିଲଙ୍କୁ ତ୍ୟାଗ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ,

ଓ ତାହା ଫଳରେ ତାଙ୍କ ମନର ବସ୍ତୁରବଷୟଗୀୟ ମେଜାଜ ଉପରେ କୌଣସି ପ୍ରକାରର ପ୍ରତଫଳନ (reflection) କରାଇବା ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରିବ ନାହିଁ । ସେପରି ମଧ୍ୟ କୌଣସି ନର ବା ନାରୀ ଶିକ୍ଷକ ବୃତ୍ତି ଗ୍ରହଣ କଲେ, ନାଗରକ ସଦ୍‌ଗୁଣର ଉନ୍ନତ ସୋପାନକୁ ଅରୂଢ଼ ହେଲେ ବୋଲି ସମ୍ମାନ ଅନୁଭବ କରିବେ, ଯେଉଁ ସଦ୍‌ଗୁଣକୁ ଗୋଷ୍ଠୀ ତାଙ୍କ ପାଖରେ ଆରୋପିତ କରବାର ଇଚ୍ଛା କରଅଛନ୍ତି । ଯଦ ସେ ଏହା କରିବାକୁ ଅନଚ୍ଛୁକ ହୁଅନ୍ତି, ତେବେ ସମ୍ଭବତଃ ତାଙ୍କୁ ଇସ୍ତଫା ଦେବା ଉଚତ ଓ ଅବା କୌଣସି ଗୋଷ୍ଠୀ ବା ସମ୍ଭବତଃ ଅନ୍ୟ କୌଣସି ବୃତ୍ତି ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବା ଉଚତ ।

ଅନେକ ସାଧାରଣ ଲୋକ ତଥା ଶିକ୍ଷକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ନାଗରିକ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ଘରୋଇ ଜୀବନ ଉପରେ ଆଧିପତ୍ୟ ସ୍ଥାପନ କରବା ଦଗରେ ଗୋଷ୍ଠୀ ସହତ ଏକମତ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ସେମାନେ ବଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ନାହିଁ ଯେ ଶିକ୍ଷକ ହେବା ଦ୍ୱାରା ତାଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ବା ନାଗରକତା କୌଣସି ପ୍ରକାରରେ ବାଧାପ୍ରାପ୍ତ ହେଉ । ସେମାନେ ପ୍ରଶ୍ନବାଚୀ ହୁଅନ୍ତି, ଶିକ୍ଷାଦାନ ମାଧ୍ୟମରେ ଶିକ୍ଷକ କପରବ୍‌ପେ ସୁନାଗରକ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିପାରିବେ, ଯଦ ସେ ନଜେ ନାଗରକ ହେବାର କର୍ତ୍ତବ୍ୟରେ ପୁରାପୁରି ଭାବରେ ନଜେ ଭାଗ ନେଇପାରିବେ ନାହିଁ ଓ ଏହିସବୁ ଅଭିଜ୍ଞତାକୁ ତାଙ୍କର ଛାତ୍ରମାନେ ନକଟରେ ଉପସ୍ଥାପନ କର ପାରବେ ନାହିଁ । ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ସେଥିରୁ ପାଇଯାଆନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ନକଟରେ ଜନସାଧାରଣଙ୍କର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଆସ୍ଥାର ଅବତାର ନାଗରିକ ଶିକ୍ଷକ ହେବେ । ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ନାଗରକଙ୍କୁ ନାଗରିକ ଭାବରେ ଯେଉଁ ବାଧା ଦଆଯାଏ, ସେ ପ୍ରକାର ବାଧା ଶିକ୍ଷକ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ଉପରେ ଲଦ ଦେବା ଉଚତ ନୁହେଁ ।

ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଆନୁଗତ୍ୟ ସଂପୃକ୍ତ ଶପଥ ବାବଦରେ ସେମାନେ ନର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟଭାବରେ ଏହି କଥାଉପରେ ଜୋର ଦଅନ୍ତି । ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ନାଗରିକମାନଙ୍କୁ ଏହା କରିବାକୁ ଆବଶ୍ୟକ ହେଉ ନ ଥିବା ସ୍ଥଳେ ସେମାନେ କାହିଁକି ଶିକ୍ଷକ ଭାବରେ ବାଧ୍ୟ ହୋଇଯିବେ, ରାଷ୍ଟ୍ର ତଥା ଜାତୀୟ ସମ୍ବିଧାନ ପ୍ରତ ସେମାନଙ୍କ ଆନୁଗତ୍ୟର ଶପଥ ନେବାପାଇଁ ବାଧ୍ୟ ହେବେ. ଏହାର କୌଣସି କାରଣ ସେମାନେ ଦେଖନ୍ତି ନାହିଁ । ଯଦ ଏହା କୁହାଯାଏ ଯେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ କର୍ମଚାରୀଙ୍କ ପରି ସେମାନଙ୍କର ଶପଥ ନେବା ଉଚତ, ତେବେ ଏହି ଟେକ୍‌ନକାଲ ଆପତ୍ତି ଉତ୍‌ଥାପନ କରାଯିବ ଯେ ଶିକ୍ଷକମାନେ ସାଧାରଣ କର୍ମଚାରୀ ନୁହଁନ୍ତି । ଶିକ୍ଷକମାନେ ଏକ ଶ୍ରେଣୀଭାବରେ ଯେ ବଶେଷ ରୂପେ ଆନୁଗତ୍ୟର ଅଭାବର ଅନୁଭବକ୍ଷମ ବୋଲି ଯଦ କୁହାଯାଏ ତେବେ ଏହା ନଶ୍ଚୟ ଭାବରେ ପ୍ରକୃତ ଅବସ୍ଥାର ବରୋଧ କରେ । ଯଦ ଏହା ଯଥାର୍ଥିର ସ୍ଥାୟିତ୍ୱ ହୁଏ, ଯେଉଁ ଯଥାର୍ଥ ସଙ୍କଟର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ଏହା ଦର୍ଶାଇବାର କଥା ଯେ ଏହି ସବୁ ସମ୍ବିଧାନର ସାଧାରଣତଃ ସ୍ୱାଧୀନ ଅନୁସନ୍ଧାନ ଓ ଆଲୋଚନାର ନଶ୍ଚିତତା ଯେ କେବଳ କରିଦଅନ୍ତି, ସେତକ ନୁହେଁ, ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଯାହାକୁ ନଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ତାହା ହେଉଛି, ସେ ସବୁରେ ସେମାନଙ୍କର ନଜର

ସଂଶୋଧନର ପରିକଳ୍ପନା ମଧ୍ୟ ଥାଏ । ଆତୁର ମଧ୍ୟ ଗୋଟିଏ ବହିର୍ଦ୍ୱବାଦୀ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ଯେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଲଗାଇବାକୁ ହୁଏ, ସେତେବେଳେ ବହୁତ୍ୱବାଦୀ ରାଷ୍ଟ୍ରଟି ସମାଜର ପ୍ରତିନିଧି ଭାବରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରେ । ସମାଜର ସେବା କରିବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଦାୟିତ୍ୱ, ପରିବର୍ତ୍ତନରୁ ରାଷ୍ଟ୍ରର ପ୍ରଚଳିତ ଅବସ୍ଥାକୁ ରକ୍ଷାକରିବା ତାଙ୍କର କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ନୁହେଁ ।

ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ପଦାଧିକାର ତଥା ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଜୀବନରେ ସେମାନଙ୍କର କର୍ମାନୁଷ୍ଠାନର ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ନିଶ୍ଚିତ କରିଦେବାପାଇଁ କେତେଗୁଡ଼ିଏ ପ୍ରଶାସନିକ କୌଶଳ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇଅଛି । ଏହି ସବୁ କୌଶଳ ମଧ୍ୟରୁ କେତୋଟି ମୁଖ୍ୟ ହେଉଛି, ପଦାବଧି (tenure) ଆଇନ, ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନର ପ୍ରଶାସନରେ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ଭାଗ ନେବାପାଇଁ ନିଯୁକ୍ତି, ସୁଦୃଢ ବୃତ୍ତିଗତ ସଙ୍ଗଠନ ତଥା ସମୂହ ଭାବରେ ଚୁକ୍ତି କରିବାପାଇଁ ଅଧିକାରର ସ୍ୱୀକୃତି । (୩୮) ବୃତ୍ତିଗତ କାର୍ଯ୍ୟ ଦକ୍ଷତା ପ୍ରତି ବିଚାର ନକରି ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ଯଦି କାର୍ଯ୍ୟରୁ ବହିଷ୍କାର କରାଯାଏ ତେବେ ସେମାନଙ୍କୁ ରକ୍ଷା କରିବାପାଇଁ ଏହି କୌଶଳ ସବୁ ସାହାଯ୍ୟ କରିଅଛି । ଏହିସବୁ ଆଇନର ପ୍ରତିସ୍ଥାପନ ଫଳରେ ସ୍ୱାଧୀନତାର କେତେକ ବାହ୍ୟ ରୂପ ପ୍ରକଟିତ ହେଉଥିବାବେଳେ ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟ କ୍ରମେ ଏସବୁ ସବୁବେଳେ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନ ଭିତରେ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ସମାଲୋଚନା ମନୋଭାବ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ କରିବାରେ ସାହାଯ୍ୟ କରେ ନାହିଁ । ସମ୍ଭବତଃ ଏହାର କାରଣ ହେଉଛି ଯେ ସେମାନଙ୍କର ବାସ୍ତବ ପ୍ରତିରକ୍ଷା ଶକ୍ତି ବିଷୟରେ କେତେକ ସନ୍ଦେହ ରହିଛି, ଯଦି ସାଧାରଣ ମତ ଜାଗ୍ରତ ହୋଇ ସେମାନଙ୍କ ମତ ବିରୁଦ୍ଧରେ ଯାଉଥାଏ । ସମ୍ଭବତଃ ମଧ୍ୟ ଏହି ନିରାପତ୍ତା ବେଳେବେଳେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ମୂଲ୍ୟରେ କ୍ରୟ କରାଯାଇଥାଏ । ପରିଶେଷରେ ସମ୍ଭବତଃ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଓ ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ପ୍ରମୁଖ ଗୁରୁତ୍ୱ ବିଷୟରେ ସାଧାରଣ ମତକୁ ଶିକ୍ଷିତ କରିବା ପାଇଁ ବିଶେଷ କିଛି ମୁଖ୍ୟ କାର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ଭବତଃ କରାଯାଇ ନାହିଁ ।

ଯାହାହେଉ ଜନସାଧାରଣଙ୍କୁ ଛାଡ଼ିଦେଲେ ଶିକ୍ଷକମାନେ ସେମାନଙ୍କର ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଓ ସେମାନଙ୍କର ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ମଧ୍ୟରେ ସ୍ପଷ୍ଟଭାବରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ସବୁବେଳେ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରିବାରେ ସମର୍ଥ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ଅନେକ ସମୟରେ ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ପ୍ରୟୋଗ ଏପରି ଭାବରେ କରନ୍ତି ଯେ ଏହି ଦ୍ୱାରା ଗୋଷ୍ଠୀକୁ ଅପମାନିତ କରାଯାଏ ଓ ଗୋଷ୍ଠୀ ସେମାନଙ୍କର ବହିଷ୍କାରକୁ ଦାବି କରେ, ସେତେବେଳେ ସେମାନେ ମଧ୍ୟ ଦାବି କରନ୍ତି ଯେ ସେମାନଙ୍କର ବହିଷ୍କାର ଦ୍ୱାରା ସେମାନଙ୍କର ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଲଙ୍ଘନ କରାଯାଏ । ଜଣେ ଅଧ୍ୟାପକ ଯଦି ତାଙ୍କର ପଦାଧିକାର ବା ବିଶେଷ ଜ୍ଞାନର

(୮) ଏହିସବୁ କୌଶଳର ସୁଫଳ ଓ କୁଫଳ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସମ୍ୟକ୍ ପର୍ଯ୍ୟାଲୋଚନା ପାଇଁ Coward K. Beale, Are American Teachers Free ? (harles Scribner's Sons, New York, 1936) pp 686-688.

ବହିର୍ଭୂତ କୌଣସି ବିଷୟରେ କିଛି କହନ୍ତି, ତେବେ ଏହା ଏଠାରେ ଆଲୋଚନାର ପ୍ରକୃଷ୍ଟ ବିଷୟ । ଯେତେବେଳେ ରସାୟନ ବିଜ୍ଞାନର ଅଧ୍ୟାପକ ସାମ୍ୟବାଦ ବିଷୟରେ ନିଜ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ସର୍ବସାଧାରଣଙ୍କ ସମ୍ମୁଖରେ ଉତ୍‌ଥାପନ କରନ୍ତି ତେବେ ସେ ବାସ୍ତବରେ ନାଗରିକ ଭାବରେ ଏହା କହନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ଅଧ୍ୟାପକ ଭାବରେ ନୁହେଁ । ସାମ୍ୟବାଦ ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନାରେ ସେ କୌଣସି ସାଧାରଣ ଲୋକଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ସେ ଅଧିକ ଦକ୍ଷ ହୋଇନପାରନ୍ତି ସୁତରାଂ ସେ ଯାହା କିଛି ପ୍ରତିରକ୍ଷା ଆଶା କରିପାରିବେ, କେବଳ ତାଙ୍କ ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ବିଷୟରେ; କିନ୍ତୁ ତାଙ୍କର ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ବିଷୟରେ ନୁହେଁ ।

ଅଧ୍ୟାପକଙ୍କୁ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ମାଧ୍ୟମରେ ଯେଉଁ ପ୍ରତିରକ୍ଷା ଦିଆଯାଏ ଓ ତାଙ୍କର ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ମାଧ୍ୟମରେ ତାଙ୍କୁ ଯେଉଁ ପ୍ରତିରକ୍ଷା ଦିଆଯାଏ, ଏହା ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ନାଗରିକ ଭାବରେ ଅଧ୍ୟାପକଙ୍କର ଯେ କୌଣସି ମତ ଯଦି ତାହା ହିଂସାଚରଣ, କିମ୍ବା ସହଜଜ୍ଞେୟ ନୈତିକ ଅଧୋପତନକୁ ଉତ୍ତେଜିତ କଲାଭଳି ହୋଇନଥାଏ ତେବେ ତାଙ୍କର ଗ୍ରେପ୍ତାର ହେବା, ଜୋରିମାନା ଦେବା କିମ୍ବା ଅପମାନିତ ହେବାର ଭୟ ନରହି ମନଇଚ୍ଛା ମତ ପ୍ରକାଶ କରିବାର ଅଧିକାର ରହିଛି । କିନ୍ତୁ ତାଙ୍କର ଉକ୍ତିଦ୍ୱାରା ଯେ ଯଦି ତାଙ୍କର ସୁଖ୍ୟାତି ବା ସୌଭାଗ୍ୟ ହରାଇ ବସନ୍ତି, ତେବେ ତାଙ୍କର ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅନୁଶୀଳନ ଏହା ସହିତ ଜଡ଼ିତ ହୋଇଥାଏ । ଅନ୍ୟପକ୍ଷରେ ଯଦି ଅଧ୍ୟାପକ ପଦାଧିକାର ବଳରେ ତାଙ୍କର ବିଶେଷ ଜ୍ଞାନର କ୍ଷେତ୍ର ପରିସରଭୁକ୍ତ ବିଷୟରେ ମତ ପ୍ରକାଶ କରନ୍ତି, ତେବେ ତାଙ୍କୁ ଗ୍ରେପ୍ତାର, ଜୋରିମାନା ବା ବନ୍ଦୀ କରାଯାଇ ନପାରେ କିମ୍ବା ତାଙ୍କୁ ତାଙ୍କ ପଦ ହରାଇ ବସିବାର ଦଣ୍ଡ ଦିଆଯାଇ ନପାରେ । ଯଦି ଜଣେ ନାଗରିକ ତାଙ୍କ ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅନୁଶୀଳନ କରି ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ଆସ୍ଥା ହରାଇ ବସନ୍ତି, ତେବେ ତାଙ୍କ ପଦରୁ ତାଙ୍କୁ ବାହାର କରିଦେଇ ଆର୍ଥିକ କ୍ଷତି ଘଟାଇବା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ତାଙ୍କୁ ରକ୍ଷା କରୁନାହିଁ; କିନ୍ତୁ ଆମେ ଅଧ୍ୟାପକଙ୍କୁ ନିଶ୍ଚୟ ରକ୍ଷା କରୁଁ । ଏହାର କାରଣ କ'ଣ ? କାରଣ ଅଧ୍ୟାପକ ତାଙ୍କ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଆଜୀବନ ଅଧ୍ୟୟନ କରିଅଛନ୍ତି ଓ ସେ ଏ ବିଷୟରେ ଜଣେ ବିଶେଷଜ୍ଞ । ସାଧାରଣ ନାଗରିକ ଯାହା କହନ୍ତି, ତାହା ଅପେକ୍ଷା ଅଧ୍ୟାପକ ଯାହା କହନ୍ତି, ତାହା ସତ୍ୟ ହେବାର ଅଧିକ ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି । ଭବିଷ୍ୟତ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିର ସର୍ବାଧିକ ଆଶାଜନକ ଦିଗ ମଧ୍ୟକୁ ସମ୍ଭବତଃ ଏହି ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟି ନିକ୍ଷେପ କରିବା ବିଷୟରେ ଯଦି ଆମ୍ଭେମାନେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ନିଶ୍ଚିତ କରିଦେବାକୁ ଚାହୁଁ, ତେବେ ତାଙ୍କ ଚତୁର୍ଦ୍ଦିଗରେ ଆର୍ଥନୀତିକ ନିରାପତ୍ତାର ଗୋଟିଏ ଆଚ୍ଛାଦନ ପକାଇ ଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ ଓ ଏହା ଫଳରେ ସେ ତାଙ୍କ ଗବେଷଣା ଚଳାଇବାରେ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରିବେ । ସମ୍ଭବତଃ ନାଗରିକଙ୍କର ଆର୍ଥନୀତିକ କ୍ଷତି ପ୍ରତି ତଦ୍ରୂପ ବିମୁକ୍ତି ରହିବା ଉଚିତ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ନାଗରିକ ଭାବରେ ସେ ତାଙ୍କର ଦାୟିତ୍ୱ ଅଧିକ ସଫଳ ଭାବରେ

ସମ୍ପାଦନ କରିପାରିବେ । କିନ୍ତୁ ଗୋଷ୍ଠୀ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏହି ନୈତିକ ସ୍ତରରେ ଉପନୀତ ହୋଇପାରିନାହିଁ । ବାସ୍ତବରେ ଅଧ୍ୟାପକଙ୍କର ନିଜ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସୁବିଧା ସୁଯୋଗ ରକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ତାଙ୍କର ଯଥେଷ୍ଟ କଠିନ ସମସ୍ୟା ରହିବ ।

ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ଓ ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଆଲୋଚନା ଶିକ୍ଷକ ଅଥବା ଅଧ୍ୟାପକଙ୍କ ବିଷୟରେ ଆବଦ୍ଧ ହୋଇଅଛି । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ବିଷୟରେ କ'ଣ କୁହାଯାଉଅଛି? ଏହିସବୁ ସ୍ୱାଧୀନତା ବିଷୟରେ ସେମାନଙ୍କର କୌଣସି ପଣ ରହୁଛି କି ? ଅଧିକାଂଶ ଛାତ୍ର, ବିଶେଷ କରି ଯେଉଁମାନେ କଲେଜରେ ଓ ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟରେ ପଢ଼ନ୍ତି, ସେମାନେ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ସେମାନଙ୍କର ପଣ ରହିଛି । ଯଦି ଅଧ୍ୟାପକମାନେ ଅଧ୍ୟାପନା କାର୍ଯ୍ୟରେ ସ୍ୱାଧୀନ ହୁଅନ୍ତି, ତେବେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷା କରିବାରେ ଅନୁରୂପ ସ୍ୱାଧୀନତା ରହିବା ଉଚିତ । ସଙ୍ଘାୟର ସଦସ୍ୟମାନେ ସେମାନଙ୍କର ପାଠ୍ୟ ବିଷୟରେ ଯଦି ଯେଉଁ ମତସବୁ ସାମାଜିକ ବ୍ୟାପାରରେ ଜନପ୍ରିୟ ନୁହେଁ, ସେଗୁଡ଼ିକୁ ପ୍ରକାଶ ନ କରନ୍ତି ତେବେ ଏହି ମତ ସମର୍ଥକମାନଙ୍କୁ ବିଦ୍ୟାୟତନରେ ସେସବୁର ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିବା ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କୁ ନିମନ୍ତ୍ରଣ କରିବାରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନେ ସ୍ୱାଧୀନ ହେବେ । ଛାତ୍ର ଉଦ୍ୟମର ଯେଉଁମାନେ ସମର୍ଥକ, ସେମାନେ ଦାବି କରିବାରେ ଏତେଦୂର ଆଗେଇ ଯାଅନ୍ତି ଯେ ସେମାନେ କହନ୍ତି, ସାମାଜିକ ବ୍ୟାପାରରେ ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟ ପକ୍ଷ ଗ୍ରହଣ କରିବା ଉଚିତ, ଅବଶ୍ୟ ସଙ୍ଘାୟରେ ଏହା ହୋଇ ପାରେ ନାହିଁ । ସତ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ଅନୁସନ୍ଧାନ ଓ ପରିସ୍ରବ୍ୟର ବିଷୟରେ ଏହାର ଯେଉଁ ପାରମ୍ପରିକ ଭୂମିକା ରହିଛି, ଏହା ପରିବର୍ତ୍ତେ ନୈତିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ବିପକ୍ଷ ସ୍ଥାନ ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟର ଗ୍ରହଣ କରିବା ଉଚିତ ।

କିନ୍ତୁ ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର କ୍ଷେତ୍ରରେ ହିଁ ସମ୍ଭବତଃ ଛାତ୍ରମାନେ ସର୍ବାଧିକ କର୍ମତତ୍ପର ହୋଇପଡ଼ିଅଛନ୍ତି । ମୌଳିକ ପ୍ରଶ୍ନ ହେଉଛି ଯେ ନାଗରିକମାନଙ୍କ ପରି ସମସ୍ତ ସ୍ୱାଧୀନତା ଛାତ୍ରମାନେ ଉପଭୋଗ କରୁଛନ୍ତି କି ନାହିଁ, ଏପ୍ରକାର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତକୁ ଛାତ୍ର ଯେଉଁଠାରେ ଏହା ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସହିତ ସମତାଳ ହୋଇପାରେନାହିଁ କିମ୍ବା କେତେକ ପରିସ୍ଥିତିରେ ଯେଉଁ ସୁବିଧା ଦେଖାଯାଏ, ସେପରି ଭାବରେ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ସେମାନେ ଉପଭୋଗ କରନ୍ତି କି ନାହିଁ । ଯେଉଁ ପ୍ରକାରର ଅନୁମାନ ହୁଏ କରାଯାଇ ପାରେ, ଅଧୀର ହୋଇ-ପଡ଼ିବାର ପ୍ରବଣତା ଛାତ୍ରମାନଙ୍କଠାରେ ଦେଖାଯାଏ ଓ ଅନେକ ସମୟରେ ସେମାନଙ୍କର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସାଧନ ପାଇଁ ସେମାନେ ଯତ୍ନବାନ ହୁଅନ୍ତି । ଏହା ଅଧିକାରର ବିଷୟ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଖୋଲାଖୋଲି ଭାବରେ "ଛାତ୍ରଶକ୍ତି" ମାଧ୍ୟମରେ ସାଧିତ ହୁଏ । ଯାହାହେଉ ଏପ୍ରକାର ଶକ୍ତିର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ପଡ଼େ, ଯେଉଁ ଶକ୍ତି ସଙ୍ଘାୟରେ ତଥା ପ୍ରଶାସନରେ ନିହିତ ଥାଏ, ଯେଉଁମାନେ କି ପରିକଳ୍ପ କ୍ୱଚିତ୍ ସହି ପାରିବେ । ଏ ପ୍ରକାରରେ ମୁହାଁମୁହିଁ ଯେ ସଙ୍ଗଠିତ

ହେଲ, ଏଥିରୁ ସମ୍ଭବତଃ ଏହାହିଁ ଘୋଷିତ ହୁଏ ଯେ ବିଦ୍ୟାୟତନରେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ଉପରେ ସଦୃଚ୍ଛା କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ ଦୀର୍ଘକାଳ ପାଇଁ ବିସ୍ତାର କରିବାର କ୍ଷମତା ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟର ଶେଷ ହେଲା ଓ ଏ ପ୍ରକାର ବିଦ୍ୟାୟତନର ଆଇନର ଆବଶ୍ୟକତା ପଡ଼ିଲା, ଯେଉଁଥିରେ ଶୃଙ୍ଖଳିତ ଓ ସ୍ପଷ୍ଟ ଉଚ୍ଚାରିତ ବୈଧାନିକ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ରହିଛି, ଯାହାର ଅନ୍ତିମ ପରିଣତି ହେଉଛି, ସ୍ୱାଧୀନତାର ପରିସରକୁ ସଙ୍କୁଚିତ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ସଂପ୍ରସାରିତ କରିବା ।

ବିଦ୍ୟାୟତନର ବାହାରେ ସେମାନଙ୍କର ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଅନୁଶୀଳନ କରିବା ସମୟରେ ଛାତ୍ରମାନେ ସାଧାରଣ ନାଗରିକ ପରି; ଯାହାକି ସେମାନେ ବସ୍ତୁତଃ ହୋଇଥାନ୍ତି, ବିପଦ ବରଣ କରିବାର ଆଶଙ୍କା ହୋଇଯାଏ । ବେସାମରିକ କର୍ମଚାରୀମାନଙ୍କର କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱକୁ ଯଦି ସେମାନେ ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ତେବେ ସେମାନଙ୍କୁ ପରିଣତି ଭୋଗ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଛାତ୍ରମାନେ ଯେତେବେଳେ ବିଦ୍ୟାୟତନକୁ ପ୍ରତ୍ୟାବର୍ତ୍ତନ କରନ୍ତି ସେତେବେଳେ ସେହି ଅପରାଧର ସୀମାକୁ ନେଇଯାଇ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ଦୁଇଟି ବିପଦରେ ପକାଇବା ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାୟତନର କର୍ତ୍ତୃପକ୍ଷ ଚେଷ୍ଟା କରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଚରମ ଉତ୍ତେଜନା ଫଳରେ ବେସାମରିକ ପୋଲିସମାନଙ୍କୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ବା ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଆକ୍ରମଣ କରିବାକୁ ପଡ଼ିପାରେ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଯଦି ଏହି ସବୁ ବୌଦ୍ଧିକ ପରିବେଶ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଗ୍ୟାରେଣ୍ଟି ଭାବରେ, ଯାହାକି ସେଠାରେ ଯଥାର୍ଥ ଭାବରେ ରହିଥାଏ, ଅକ୍ଷତ ରହେ ତେବେ ଏହା ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଭଲ ।

ଶିକ୍ଷକ ଜଣେ ନାଗରିକ ଭାବରେ ତାଙ୍କର ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ କିମ୍ବା ତାଙ୍କର ସ୍ୱାଧୀନତା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରୁଛନ୍ତି କି ନାହିଁ, ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ଶୀଘ୍ର ବା ବିଳମ୍ବରେ ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ ଉଠିବାର କଥା ଯେ ସେ ତାଙ୍କ ଉପରେ ନ୍ୟସ୍ତ ବିଶ୍ୱାସକୁ ଲଙ୍ଘନ କରୁଛନ୍ତି କି ନାହିଁ, ଏହାକୁ କିଏ ସ୍ଥିର କରିବ । କେତେକ ଲୋକ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଗୋଷ୍ଠୀର ସାଧାରଣ ପ୍ରତିନିଧିବର୍ଗ ବିଶେଷକରି ଶିକ୍ଷାମଣ୍ଡଳର ପ୍ରତିନିଧି ବିଚାରପତି ହେବା ଉଚିତ । ଏହା ଅନେକ ସ୍ଥଳରେ ହୋଇଥିବାର ଦେଖାଯାଏ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଯଦି ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସ୍ୱାଧୀନତାର ସୁଯୋଗ ତାଙ୍କର ଦୁର୍ବୋଧ୍ୟ ବିଶେଷଜ୍ଞାନ ଉପରେ ଆଧାରିତ ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ଏହା ସନ୍ଦେହ କରାଯାଇ ପାରେ ଯେ ଜଣେ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କ ଅଧିକାରକୁ କିପରି ଯାଉଛନ୍ତି କିମ୍ବା ତାଙ୍କ ଉପରେ ନ୍ୟସ୍ତ ବିଶ୍ୱାସର ଭଞ୍ଜନ ହୋଇପାରୁ ନାହାନ୍ତି, ଏହା ସାଧାରଣ ଲୋକ ବିଚାର କରିବାରେ ସମର୍ଥ । ବାସ୍ତବରେ ଶିକ୍ଷକ-ସଂପ୍ରଦାୟ ଏହା ଜିଦ୍ କରିବାରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଏକମତ ହୁଅନ୍ତି ଯେ ଏପ୍ରକାର ପ୍ରଶ୍ନର ସମାଧାନ ଜୁରି ବା ପଞ୍ଚାୟତ ଦ୍ୱାରା କରାଯାଇପାରେ, ଯେଉଁ ଜୁରି ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ବା ଅନ୍ତତଃ ଆଂଶିକ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସହକର୍ମୀମାନଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଗଠିତ ।

ଆଉ ଅବଶିଷ୍ଟ ଦୁଇଟି ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ବିଷୟର ଆଲୋଚନା କରିବାକୁ ରହିଲା । (୩୯) ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷକ ଜଣେ ସ୍ୱୀକୃତ ସମାଲୋଚକ ବା ଏପରିକି ସ୍ୱାଧୀନତାର ଶତ୍ରୁ, ତାଙ୍କୁ

ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ବା ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଉପଭୋଗ କରିବାକୁ ଦେବାରେ ଅସ୍ୱୀକାର କରିବା କ'ଣ କେବେ ମାତ୍ରାସଙ୍ଗତ ହୋଇପାରେ କି ? ଜଣଙ୍କର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ନିଅନ୍ତୁ ଯେ କି ଗଣତନ୍ତ୍ରର ରାଜନୈତିକ ବିଶ୍ୱାସଧାରାକୁ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ନାହିଁ, ଅଥଚ ଯେଉଁ ବିଶ୍ୱାସ ଧାରା ମଧ୍ୟରେ ଶିକ୍ଷାକୁ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରାଯିବା ଉଚିତ । ମନେ କରନ୍ତୁ, ଆମ୍ଭେମାନେ ଜାଣୁ ଯେ ସେ ଯଦି କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱର ପଦାଧିକାରରେ ଥାଆନ୍ତେ ତେବେ ସ୍ୱାଧୀନ ଚିନ୍ତା ଓ ବିଶ୍ୱାସକୁ ଦମନ କରିବା ପାଇଁ ସେ ପ୍ରଥମେ ଠିଆ ହୋଇ ପଡ଼ନ୍ତେ । ଏ ପ୍ରକାର ଲୋକ ଯେତେବେଳେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ବିଶ୍ୱାସଧାରାକୁ ସମାଲୋଚନା କରି ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ମହତ୍ତ୍ୱକୁ ହାନି କରନ୍ତି, ଆମ୍ଭେମାନେ କ'ଣ ସେତେବେଳେ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ବା ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଆଚ୍ଛାଦନ ଦ୍ୱାରା ରକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ତାଙ୍କୁ ଆବରଣ କରି ରଖିବା ? ସେ ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆଲୋଚନା ତଥା ଭୋଟ ଦେବାର ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ଓ ଶୃଙ୍ଖଳିତ ପଦ୍ଧତିରେ ଆପଣାକୁ ସୀମିତ ରଖିପାରନ୍ତି, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏହା ଜଣାଯାଏ ଯେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ବିଶ୍ୱାସଧାରାର ଯେ କୌଣସି ବିଷ୍ଣାପର ସମାଲୋଚକଙ୍କୁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ରକ୍ଷା କରିବା ଉଚିତ । ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସେ ସର୍ବାଧିକ ଲୋକମାନଙ୍କୁ ତାଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରେ ପ୍ରେରିତ କରିବା ପାଇଁ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଧୀର ପଦ୍ଧତି ବ୍ୟବହାର କରନ୍ତି, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବିଶେଷଭାବରେ ସତର୍କତା ଅବଲମ୍ବନ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ନାହିଁ । କୌଣସି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କୁ ଗ୍ରୁଡ଼ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଇ ନପାରେ, ଏହା ଧାର୍ଯ୍ୟ କରି ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ କେବଳ ଜଗିରହିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏପରିକି ଯଦି ଗୋଟିଏ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଦ୍ୱାରା ହିଂସାଚରଣର ଧମକ ଉଦ୍ଭବ ହୋଇ ଜଣାଯାଏ ତଥାପି ଏହା ପ୍ରତିପାଦନ କରିବାର ସ୍ୱାଧୀନତା ପାଇଁ ଜିଦ୍ ଧରି ବସିବା ଉଚିତ, ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ କୌଣସି ହିଂସାକାଣ୍ଡ ଘଟିବାର ତାତ୍‌କାଳିକ କୌଣସି ବିପଦ ଓ କୌଣସି ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ବିଷୟ ନ ଥାଏ । (୪୦)

କିନ୍ତୁ ଜଣେ ଅଧ୍ୟାପକ ଯେ ରାଜନୈତିକ ଦଳ ବା ଧର୍ମମତକୁ ଗ୍ରହଣ କରିଅଛନ୍ତି, ତଦନୁସାରେ ମେଳ ଖୁଆଇ ସେ ତାଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଦାନ କାର୍ଯ୍ୟ ଯଦି କରନ୍ତି, ତେବେ ସେ ଅଧ୍ୟାପକଙ୍କ ବିଷୟରେ କ'ଣ କୁହାଯିବ ? ଯଦି ସେ ତାଙ୍କ ନିଜ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ବିଶ୍ୱାସଗୁଡ଼ିକୁ ଓ ଦଳଗତ ବା ଧର୍ମଗତ ଶୃଙ୍ଖଳାରେ ଆନ୍ତରିକତା ସହକାରେ ଓ ସ୍ୱାଧୀନଭାବରେ ସମର୍ପଣ କରିରଖନ୍ତି, ତେବେ ତାଙ୍କର ପଦାଧିକାର ପାଇଁ ତାଙ୍କୁ ସମାଲୋଚନା କରିବାର କୌଣସି କାରଣ ଜଣାପଡ଼େ ନାହିଁ । (୪୧) କିନ୍ତୁ ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଯଦି ଅଧ୍ୟାପକ ଯାହା ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ନାହିଁ, ସେଥିସହିତ ଉପରେଠାଉରିଆ ଭାବରେ ତାଙ୍କ ଶିକ୍ଷାଦାନକୁ ମିଳାଇ ରଖନ୍ତି ତେବେ ବୌଦ୍ଧିକ ସମ୍ପ୍ରଦାୟକୁ ଠକାଇ ଦେବାର ଆଶଙ୍କା ରହିଛି । ସେ ନିଜେ ତ ଜଣେ ବିଶୁଦ୍ଧ ଭାବରେ ସ୍ୱାଧୀନ ଏଜେଣ୍ଟ ନୁହନ୍ତି ଓ ତେଣୁ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ସୁଯୋଗ ପ୍ରତି ହକ୍‌ଦାର ହେବାର୍ ହୋଇ ପାରନ୍ତି (୪୨)ଓ ସେହି ଅଧ୍ୟାପକଙ୍କ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବର୍ତ୍ତମାନ କ'ଣ

କହିବା ଯେ ଏ ପ୍ରକାର ଦଳ ବା ଧର୍ମମତର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହୁଅନ୍ତି ବା ହୋଇ ଅଛନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ଫେଡ଼େରାଲ ସମ୍ବିଧାନର ପଞ୍ଚମ ସଂଶୋଧନର ଆଶ୍ରୟ ନେଇ ତାଙ୍କ ସଭ୍ୟପଦକୁ ଲୁଚାଇ ରଖନ୍ତି କି ? ଆଇନ ପ୍ରଣୟନ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ତଦନ୍ତ କମିଟି ନିକଟରେ ଏ ପ୍ରକାର ଗୋପନ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ହୋଇପାରେ; କିନ୍ତୁ ଅଧ୍ୟାପକଙ୍କ ଗ୍ରହମଣ୍ଡଳୀ କିମ୍ବା ସହକର୍ମୀମାନଙ୍କ ସମୀପରେ ଆଦୌ ନୁହେଁ । କମିଟି ସାକ୍ଷ୍ୟ ଗ୍ରହଣ କରିବା ପାଇଁ ହକ୍‌ଦାର ହୋଇ ନପାରେ ଯେଉଁ ସାକ୍ଷ୍ୟ କି ଆତ୍ମଦୋଷାରୋପକାରୀ, ଅଥଚ ସତ୍ୟ ସନ୍ଧାନରେ କେଉଁ ପ୍ରଭାବ ଦ୍ୱାରା ଅଧ୍ୟାପକଙ୍କର ମନ ବା ତାଙ୍କ ଶିକ୍ଷାଦାନ ପ୍ରଭାବିତ ହୁଏ, ତାହା ସଠିକଭାବରେ ବିନା ଗୋପନକରଣରେ ଜାଣିବା ପାଇଁ ହକ୍‌ଦାର । ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଉପଭୋଗ ପାଇଁ ଗୋପନକରଣ ଆବଶ୍ୟକ ହୋଇପାରେ; କିନ୍ତୁ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ସହିତ ଏହା ପୁରାପୁରି ଅସଙ୍ଗତ ।

ଯେଉଁଠି ଶିକ୍ଷକ ଯେ କୌଣସି ମୁହୂର୍ତ୍ତରେ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହୋଇ ପଡ଼ନ୍ତି, ଗୋଟିଏ ସାମରିକ ଶକ୍ତି ବଳରେ ଶାସନତନ୍ତ୍ର ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିବା ପାଇଁ ଅର୍ଥାତ୍ ଶକ୍ତି ପ୍ରୟୋଗ ଦ୍ୱାରା ଗଣତନ୍ତ୍ରର ପତନ ସାଧନ କରିବାପାଇଁ ଆକସ୍ମିକ ସହଜ ଉପାୟ ଅବଲମ୍ବନ କରନ୍ତି, ସେଠାରେ ଅବଶ୍ୟ ବିପଦ ସ୍ପଷ୍ଟ ଭାବରେ ଗୁରୁତର ହୋଇପଡ଼େ । ଏ ପ୍ରକାର ସୁବିଧା ସମୟ ଆସିବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସେ ସବୁ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ବା ନାଗରିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଆବରଣର ଢାଙ୍କୁଣି ମଧ୍ୟରେ ଉପର ଠାଉରିଆ ଭାବରେ ଲୁଚି ରହିଥାନ୍ତି, ତେବେ ତାଙ୍କୁ ଏହିସବୁ ସୁବିଧା ଦେଇ ରକ୍ଷା କରିବାପାଇଁ ଅସ୍ୱୀକାର କରିବାରେ କୌଣସି ଗାଢ ସମ୍ମତ ଆପତ୍ତି ଥିବାର ଜଣାଯାଏ ନାହିଁ । (୪୩)

ପାଦଟୀକା

6 Earl Browder, "Education: An Ally of the Workers' Struggle," Social Frontier, 1 : 22-24, January, 1935.

7 Edward B. Jordan, "The Bogey of Indoctrination," Catholic Educational Review, 37 : 20-29, January, 1939; and Helmer G. Johnson, "A Philosophy of Education for a Complex Civilisation," School and Society, 71 : 34, January, 1950,

9 R. W. Condee, "Preaching or Teaching," Christian Scholar, 42 ; 104-112 June, 1959.

11 Pius IX, "The Christian Education of Youth," Catholic Educational Review, 28 : 157, March, 1930.

12 Edward H. Resner, "The Quality of School Experience Appropriate to a Democracy," Teachers College Record, 40 : 700-702, May, 1939.

13 John L. Childs, "Should the School seek Activity to Reconstruct Society ?" Annual of the American Academy of Poltical and Social Sciene, 182 : 8-9. November, 1935 Theodore Brameld; "The Philosophy of Education as Philosophy of Politics," School and Society, 68 : 333-334, November, 1948. For a discussion of whether the School should make a similar commitment to a labour orientation, see John Dewey, "Class Struggle and the Democratic Way, Social Frontier 2 : 241-242, May, 1936. See also John L. Childs, "Democracy, Education and the Class Struggle," Social Frontier 2 : 274-278, June, 1936; Boyd H. Bode "Dr. Childs and Education for Democracy," Social Frontier, 5 : 38-40, November, 1938; John L. Childs, "Dr. Bode on Authentic Democracy," Social Frontier, 5: 40-43, November, 1938.

14 Ross Finney, Sociological Philosophy of Education (The Macmillan Company, New York, I928), Chap, 20.

15 Sidney Hook, "The Danger of Anthoritarian Attitudes in Teaching Today," School and Society, 73 : 33-39, January 1951.

18 John Dewey, Human Nature and Conduct (Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1922.) See also part V, Chap. 14, Principal Dimensions of a Professional Ethics of this book.

19 William C. Bagley, "Teachers' Rights Academic Freedom and the Teaching of Controversial Issues," Teachers College Record 40 : 99-108, November, 1938; Glenn B. Negley, Liberty and Lawlessness" Journal of Higher Education, 23 : 117-124, March 1952.

23 John A. Ryan and Francis J. Boland, Catholic Principles of Politics (The Macmillan Company, New York, 1947), pp. 169-170, and John A. Ryan,"Truth and Freedom Journal of Higher Education, 20 : 349-352, October, 1949. I5 criticism of this position, see Frederick E. Ellis, "The Conception of Liberty in the Papal Encyclical : Libertas Praestantissimum," Educational Theory, 3 : 247-257,

October, 1952; and Sidney Hook, "Academic Confusion," Journal of Higher Education, 20 : 423-424, November, 1949.

24 National Education Association, Department of Superintendence. Twelfth Yearbook, Critical Problems of School Administration (National Education Association, Washington, D. C. 1934), pp. 65-66.

25 Pius IX, op. cit, pp, 133-134.

26 John A. Ryan, Francis J. Boland, op, cit. pp 175 177.

27 George Boas and Sidney Hook, "The Ethics of Academic Freedom," in Logic, Religion and Academic Freedom (University of Pennsylvania Press, Philadelphia, n. d.)

28 Alton B, Parker, "Rights of Donors," Educational Review 23 : 5-21, January, 1902, Edmund D. Soper, "Academic Freedom in a Christian College," School and Society, 30 : 521-533, October 1929 See also "Report of the Special Committee on Academic Freedom in Church Related Colleges," American Association of University Professors Bulletin, 53 : 369-370, Winter, 1967.

29 Edward Manier and John Houck (eds.), Academic Freedom and the Catholic University (Fides Publishers, Notre Dame, Ind. 1967), pp. 169-173.

30 Cf. John A. Ryan and Francis J. Boland, op. cit., pp. 318-319. Criticising this view is James N. Vaughan, "On Modern Intolerance," Commonweal, 34 : 53-56, May, 1941, James M. O. Neill, Religion and Education under the Constitution (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York. 1949) p. 39 and sidney Hook, "Academic Integrity and Academic Freedom," Commentary,
8 : 337-339, October,

31 John Dewey, "The Social Significance of Academic Freedom,' Social Frontier, 2 : 165-66, March, 1936; and Melvin E, Haggerty,"The Paramount Service of Education to Society," Annals of the American Political & Social Sciences, 82 : 10-20, November, 1935.

32 Cf. John L. Childs. op. cit., pp. 6-9.

33. Beryl Pring, Education, Capitalist and Socialist (Methuen & Co., Ltd London, 1937), pp. 265-266, 269.

34. For a detailed consideration of freedom at the Various levels of the educational ladder, see John Dewey Society, Second Yearbook, Educational Freedom and Democracy (Appleton—Century—Crofts, Inc., New York, 1938), Chaps. 4-7.

35 Abram R, Brubacher, "Public Schools and Political Purposes," Harvard Educational Review, 8 : 179-190, March, 1938.

36, Edgar W. Knight, "Academic Freedom and Noblesse Oblige," Teachers College Record, 37 : 186, December, 1935; Thomas H. Briggs, "Propaganda and the Curriculum," Teachers College Record, 34 : 471-472 March, 1934; and M. M. Chambers, "The Signposts Sometimes Shift," Educational Forum, 23 : 447-452, May 1959.

37. Harold W. Stoke, "Freedom is Not Academic." Journal of Higher Education, 20 : 346-347; October, 1949.

39 Haray L. Weinberg, "Prejudice, Prejudice 2,'. Buffetin of the American Association of University Professors, 41 : 470-475, Autumn, 1955.

40, George E. Axtelle, "Should Communists Teach in American Universities;?" Educational Forum' 13 : 425-432, May, 1949.

41 Alexander Meiklejohn, "Should Communists Be Allowed to Teach," New York Times (Magazine) Mar. 27, 1949.

42. Sidney Hook, "Should Communists Be Permitted to Teach ?" New York Times (Magazine), Feb. 27, 1949; John L. Childs, "Communists and the Right to Teach," Nation, 168 : 230-233, February, 1949; Vivian T. Thayer, "Should Communists and Fascists Teach in the Schools ?" Harvard Educational Review, 12 : 7-19, January, 1942; Arthur O. Lovejoy, "Communism versus Academic Freedom," American Scholar, 18 : 332-337, Summer, 1949; and Harold W, Stoke, op; cit, pp, 347-349.

43 Thomas V. Smith, "Academic Expediency as Democratic Justice in re Communists," American Scholar, 18: 342-346, Summer, 1949. Holding much the same point of view but thinking it more important to encourage the friends of freedom than to discourage its communist enemies, is Max Lerner, "The Mandarins and the Pariahs," American Scholar, 18 : 337-342, Summer, 1949.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

American Civil Liberties Union: Academic Freedom and Civil Liberties of Students in Colleges & universities (1964)

Bantock, Geoffrey H : Freedom and Authority in Education (Henry Regnery Company, Chicago, 1953).

Beale, H, K. : Are American Teachers Free ? (Charles Scribner's Sons, New York, 1936), Chaps, 20-22.

Berkson, Isaac B, : The Ideal and the Community Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1958, Chaps, 12, 15.

Bunting, David E, : Liberty and Learning (Public Affairs Press, Washington, D. C., 1942)

Coe, George A. : Educating for Citizenship (Charles Scribner's Sons, New York, 1932), Chap. 4.

Gorovity, Samuel (ed.) : Freedom and order in the University (Press of Western Reserve University, Cleveland, 1967) Chaps. 3-4.

Hollins. T. H. B. (ed.) : Aims in Education : The Philosophical Approach (University of Manchester Press, Manchester, 1964), Chaps. 2-3.

Hutchins, Robert M. : The Conflict in Education (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1953), Chap. 3

John Dewey Society : Second Yearbook, Educational Freedom and Democracy (Appleton-Century—Crofts, Inc., New York, 1938).

Jones, Howard Mumford : primer of Intellectual Freedom (Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1949).

Kilpatrick, William H.: Fducation and the Social Crisis (Liveright Publishing Corporation, New York, 1932).
Kirk, Russell : Academic Freedom (Henry Regnery Company, Chicago, 1955).

Law & Contemporary Problems, vol. 28, Summer, 1962.
Lovejoy, Arthur O. : Encyclopedia of the Social Sciences (The Macmillan Company. New York, 1954), S. V. "Academic Freedom,"

Lowell, A. Lawrence: At War with Academic Traditions in America (Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1934), pp. 267-272.

Machlup, Frity : "On Some Misconceptions concerning Academic Freedom," Bulletin of the American Association of University Professors, 41: 753-784, Winter, 1955.
Manier, Edward, and John Houck (eds.) : Academic Freedom and the Catholic University (Fides Puplishers, Noter Deme, Ind., 1967), Chaps. 3, 4, 7.
Nash, Paul : Authority and Freedom in Education (John Wiley and Sons, Inc., New York, 1965), Chap 2.
Peters, Richard S.: Ethics and Education (Scott Foresman and Company, Chicago, 1967), pp 121-127.
Pittenger, Banjamin F. : Indoctrination for American Democracy (The Macmillan Company, New York, 1941).

Progressive Education, March, 1948,
Ryan. John A., and Francis J. Boland : Catholic Principles of Politics (The Macmillan Company, New York, 1940,) Chap. 3.

Social Frontier, January, 1935 & March 1936.
Tos, Aldo : A Critical Study of American Views on American Freedom (The Catholic University of America Press, Washington, D. C., 1958).

ଚତୁର୍ଦ୍ଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ

ବୃତ୍ତିକ ସଦାଚାର

(Professional Ethics)

ଶିକ୍ଷାର ପରିଚାଳନାଗତ ସ୍କୁଲ କୌଶଳ (strategy)କୁ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ନୈତିକ କୌଶଳ (tactics) ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଉପେକ୍ଷା କରାଗଲେ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନର ଆଦର୍ଶମୂଳକ କାର୍ଯ୍ୟ ଅସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ରହିବ । ଅନେକଗୁଡ଼ିଏ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସଂପର୍କର ସମାଧାନ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ସ୍ୱ ସମ୍ମତ କ୍ରମେ ସ୍ଥିର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଓ ସେହି ସମ୍ପର୍କ ସ୍ଥାପନ କରିବେ, ତାଙ୍କ ଛାତ୍ର, ସହକର୍ମୀ ଏବଂ ଜନ ସାଧାରଣ, ବିଶେଷକରି ପିତାମାତା ଓ ସ୍କୁଲ ବୋର୍ଡର ସଭ୍ୟମାନଙ୍କ ସହିତ, ଯେଉଁଠାରେକି ସ୍ୱାର୍ଥର ସଂଘର୍ଷ ଉପୁଜେ । ଏହି ସବୁ ସଂଘର୍ଷର ସମାଧାନପାଇଁ କେଉଁ ନୈତିକ ମାନ ସେସବୁ ଓ ଜନସାଧାରଣ ନିୟୋଗ କରିବେ ?

ଯେଉଁ ସବୁ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସଂପର୍କରେ ନୈତିକ ବିଚାର ନିହିତ ଅଛି, ସେଗୁଡ଼ିକର ପ୍ରକାର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଅଧିକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ହେବାକୁ ହେଲେ, ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ କେତେକ ସଂଖ୍ୟକ ପରିସ୍ଥିତିର ପ୍ରତିଚୟନ (sample) କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ବର୍ତ୍ତମାନ ଗୋଟିଏ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଚିତ୍ତାକର୍ଷକ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟିପାତ କରାଯାଇପାରେ । ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ଧର୍ମଘଟର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ନିଆଯାଉ । ଛାତ୍ରମାନଙ୍କଠାରୁ ନିଜ ସେବାକୁ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରିବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପକ୍ଷରେ କଣ ନୀତିସମ୍ମତ ହୁଏ କି ? ଶିକ୍ଷକ ଆଡ଼ମ୍ବର ସହକାରେ ସ୍ୱ ଉପଦେଶକୁ ସ୍ଥଗିତ ରଖନ୍ତି । ସେ ତଦ୍ୱାରା ଗୋଷ୍ଠୀଉପରେ ଚାପପକାଇବାକୁ ଚାହାନ୍ତି, କାରଣ ସେ କାମକରିବା ପାଇଁ ସେ ପ୍ରକାର ଅବସ୍ଥା ବିଷୟରେ ନିଶ୍ଚିତ ହେବାକୁ ଚାହାନ୍ତି, ଯଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାର ଚରମ ଓ ନିକଟତମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ନିହିତଥିବା ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ଉପଲବ୍ଧି ପାଇଁ ତାଙ୍କର ପିଲାମାନଙ୍କୁ ଆଗେଇନେବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରିବ । କିନ୍ତୁ ସେହି ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସତ୍ତ୍ୱେ ସେଥିରେ ଏକ ଅନିବାର୍ଯ୍ୟ ଆଶଙ୍କା ଦେଖାଦେଇଥାଏ, ଯେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷକ ଧର୍ମଘଟ କରନ୍ତି । ସେ ତାଙ୍କ ଛାତ୍ରଙ୍କ ହିତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବା ବରଂ ତାଙ୍କର ନିଜ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସ୍ୱାର୍ଥପାଇଁ ସେ ବାସ୍ତବରେ କ'ଣ ଏହା କରିଥାନ୍ତି ? ଏହା ଜଣାଶୁଣା କଥା ଯେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଓ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସ୍ୱାର୍ଥ ମଧ୍ୟରେ ମେଳ ଥାଏ ଓ ସେହି ଦୁଇ ସ୍ୱାର୍ଥ ଜଡ଼ିତ ହୋଇଥାଏ, ଫଳରେ କେଉଁଟି ଯଥାର୍ଥ ଅଭିପ୍ରେରଣା ହେଉଛି, ଏହାର ବାଛ ବିଚାର କରିବା ସହଜ ନୁହେଁ । ସେସବୁ ସମ୍ପର୍କରେ ଯାହା ନ୍ୟାୟୋଚିତ ଓ ଯଥାର୍ଥ, ଏ ପ୍ରକାର

ବସ୍ତର ନିର୍ଣ୍ଣିତଭାବରେ କରିବା ପାଇଁ ସେହିସବୁ ସ୍ୱାର୍ଥକୁ ଶିକ୍ଷକ କପରି ଅଲଗାକରି ଦେବେ ଓ ବାଛି ଦେବେ ? ଏହା ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଏକ ନୈତିକ ସମସ୍ୟା ।

ଏହା ନିଃସନ୍ଦେହ ଯେ ଏଥିରେ ସାଧାରଣ ନୈତିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ରହିଛି, ଯାହାକୁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ଆଚରଣକୁ ପରିଚାଳିତ କରିବା ପାଇଁ ଉତ୍ଥାପିତ କରାଯାଇପାରେ । ପରନ୍ତୁ, ପ୍ରଶ୍ନ ହୁଏ ଯେ ଏ ପ୍ରକାର ସାଧାରଣ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକ ଯଥେଷ୍ଟ କି ନୁହେଁ କିମ୍ବା ଶିକ୍ଷାର ଅଭ୍ୟାସକ୍ରମର ଏପରି ବିଶେଷ ପରିସ୍ଥିତି ଉପୁଜେ କି ନାହିଁ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ସାଧାରଣ ନୈତିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକ ପାଇଁ କେତେକ ଅଧିକ ସମର୍ଥନ ଆବଶ୍ୟକ ହୁଏ । ସାଧାରଣତଃ ଲୋକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ପରସ୍ପର ସମ୍ପର୍କରେ ସ୍ୱୀକୃତ ହୋଇନଥିବା ବା ସାଧାରଣତଃ ମିଳୁନଥିବା ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସମସ୍ୟା କ'ଣ ? ସେସବୁ ସମସ୍ୟା ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଓ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ସମ୍ପର୍କରୁ ମିଳେ କି ? ଡାକ୍ତର ଓ ତାଙ୍କର ରୋଗୀ, ଓକିଲ ଓ ତାଙ୍କ ପକ୍ଷ ଏବଂ ଧର୍ମପ୍ରଚାରକ ଓ ତାଙ୍କର ଭକ୍ତଙ୍କ ସମ୍ପର୍କରେ ଏପ୍ରକାର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସମ୍ପର୍କ ସ୍ୱୀକୃତ ହୁଏ । ଶିକ୍ଷା ସ୍ଥଳରେ ସମାନ ବା ସେହି ପ୍ରକାରର ପରିସ୍ଥିତି କ'ଣ ଦେଖାଯାଏ କି, ଯଦ୍ୱାରା ସାଧାରଣ ନୀତିକୁ ଛାଡ଼ି ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ପେସାଦାରି ନୀତି ଆଡ଼କୁ ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ହୋଇପଡ଼େ ?

ବୃତ୍ତିକ ସଦାଚାରର ମୁଖ୍ୟ ବିଭାବ

ଯଦି ବୃତ୍ତିଧାରୀ ମନୁଷ୍ୟ ସାଧାରଣ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ରରେ କେବଳ ନୀତିବାକ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ପରାମର୍ଶ ଗ୍ରହଣକରନ୍ତି, ତେବେ ଯେଉଁ ଜନସାଧାରଣ ତାଙ୍କର ସେବା ଆବଶ୍ୟକ କରନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ସହିତ ତାଙ୍କର ସମ୍ପର୍କକୁ ପରିଚାଳିତ କରିବାକୁ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ନିୟମ ତାଙ୍କ ପାଖରେ ରହିବ । ଇମାନୁଏଲ କ୍ୟାଣ୍ଟଙ୍କ ପ୍ରଖ୍ୟାତ ଆଦେଶସୂଚକ ଉକ୍ତିରେ ସେହି ନିୟମ ସଂଯୁକ୍ତ ହୋଇରହିଛି । ସେ ଉପଦେଶ ଦେଇଥିଲେ; "ନିଜ ବ୍ୟକ୍ତି ଦୃଷ୍ଟିରେ ହେଉ ବା ଅପର ବ୍ୟକ୍ତିର ଦୃଷ୍ଟିରେ ହେଉ, ପ୍ରତ୍ୟେକ ସ୍ଥଳରେ ମାନବିକତାକୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରୂପେ ବିବେଚନା କରି କାର୍ଯ୍ୟକରନ୍ତୁ; କିନ୍ତୁ ଏହାକୁ କେବଳ ଉପାୟ ଭାବରେ କଦାପି ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତୁ ନାହିଁ । (୧) ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କୁ ଗୋଟିଏ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରିବା ଦ୍ୱାରା ଆମ୍ଭେମାନେ ଧରନେଉ ଯେ କ୍ୟାଣ୍ଟଙ୍କ ବିଚାରରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ମୌଳିକ ମୂଲ୍ୟ ରହିଛି । (୨) ସୁତରାଂ ତାଙ୍କ ଉପଦେଶରୁ ଏହି ମୂଲ୍ୟକୁ ସମ୍ମାନ କରିବାପାଇଁ ଓ ଅନ୍ୟ ସାଥିମାନଙ୍କର ସର୍ବୋତ୍ତମ ହିତକୁ ମନରେ ଧାରଣା କରି ସବୁବେଳେ କାର୍ଯ୍ୟକରିବାକୁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ଉପରେ ଆକ୍ଷେପ କରାଯାଏ । ଏହି ଆଦେଶକୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସ୍ମରଣ ରଖିବା, ଏହା କେତେ-

---

(୨) ତୃତୀୟ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ବ୍ୟକ୍ତିମର୍ଯ୍ୟାଦା ପ୍ରତି ସମ୍ମାନ ଅର୍ଥରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ହେଲେ ଆପତ୍ତିଜନକ ହେବ ନାହିଁ, ଯଦି ଆମ୍ଭେମାନେ ଦୈବାତ୍ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କୁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ସୁବିଧାପାଇଁ ବ୍ୟବହାର କରୁଁ; ଅର୍ଥାତ୍ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ସାଧନ ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କୁ ଉପାୟ ଭାବରେ ବ୍ୟବହାର କରୁଁ ।

ଗୁଣ ନିର୍ବିଶେଷରେ ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ କ୍ୟାଣ୍ଟଙ୍କ ଆଦେଶୋକ୍ତି ପ୍ରଯୋଜ୍ୟ । ସାଧାରଣ ଲୋକଙ୍କପାଇଁ ଗୋଟିଏ ଆଦେଶ ଓ ପେସାଦାରୀ ଲୋକଙ୍କ ପାଇଁ ଅନ୍ୟ ଏକ ଆଦେଶ, ଏ ବିଷୟରେ କିଛି କୁହା ଯାଇନାହିଁ । କ୍ୟାଣ୍ଟଙ୍କ ମାନ ସର୍ବୋଚ୍ଚ ହୋଇଥିବାରୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯଥାର୍ଥଭାବରେ ଚିନ୍ତା କରିବା କିପରି ଭାବରେ "ପେସାଦାରୀ" ଏହି ବିଶେଷଣଟି "ନୀତି" ବିଶେଷ୍ୟ ପଦକୁ ପରିବର୍ତ୍ତିତ କରିବାପାଇଁ ଅଭିପ୍ରେତ ହୋଇଅଛି । ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ପାଇବା ପାଇଁ ଗୋଟିଏ ବୃତ୍ତିର ପ୍ରକୃତି କଣ ହୋଇପାରେ, ଏହା ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିବା ସର୍ବ-ପ୍ରଥମେ ଆବଶ୍ୟକ ହେବ । ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ପେସାଠାରୁ ଗୋଟିଏ ବୃତ୍ତିର ପାର୍ଥକ୍ୟ ଏହା ହୋଇପାରେ ଯେ ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷା କରାଯାଏ । ଏହାର ସଭ୍ୟମାନଙ୍କର ଏକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଦକ୍ଷତା ଥାଏ ଓ ଏହି ଦକ୍ଷତା ଦୀର୍ଘକାଳର ଏକ କଡ଼ାକଡ଼ି ପୋଥିଗତ ଟ୍ରେନିଂ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଥାଏ । ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାର କଥା ଯେ କଠୋର ବୌଦ୍ଧିକ ପ୍ରସ୍ତୁତି ବିନା ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଦକ୍ଷତା ଏକାକୀ ଯଥେଷ୍ଟ ନୁହେଁ । କାରଣ ଜଣେ ହସ୍ତଶିଳ୍ପୀଙ୍କର ଏହା ଥାଇପାରେ । ପେସାଦାରୀଙ୍କ ନିକଟରେ ହସ୍ତଶିଳ୍ପୀଙ୍କର ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ତିଆରି ରୁଟିନ୍ ଅପରିଚିତ ହୋଇପାରେ, ଯେଉଁ ପେସାଦାରୀଙ୍କ କାର୍ଯ୍ୟପାଇଁ ସତତ ଗଢ଼ ଓ ସୃଜନଶୀଳ ବିଚାର ଆବଶ୍ୟକ ହୁଏ । (୩)

ତେବେ କେଉଁ ଉପାୟରେ ବୃତ୍ତିର ଏହି ସଂଜ୍ଞା, ନୀତିକୁ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରେ, ଯେଉଁ ନୀତିରେ ବ୍ୟକ୍ତିବର୍ଗଙ୍କୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଭାବରେ ବ୍ୟବହାର କରାଯାଏ ? ଯେଉଁ ସବୁ ଦିଗରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରାଯାଇପାରେ, ସେଦୃଷ୍ଟିରୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ବହୁବିଧ ଦିଗକୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିପାରିବା । ଜଣେ ସାଧାରଣ ଲୋକଙ୍କୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଭାବରେ ପରିଗଣିତ କରାଯାଉଛି କି ନାହିଁ, ତାଙ୍କର ସର୍ବୋତ୍ତମ ସ୍ୱାର୍ଥ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ସାଧିତ ହେଉଅଛି କି ନାହିଁ, ଏହାର ବିଚାର କରିବା ପାଇଁ ସାଧାରଣ ଲୋକଙ୍କୁ ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଏ । ନିଜ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ହିତର ବିଚାର କରିବାରେ ଆତ୍ମନିର୍ଭରଶୀଳତା ବେଶ୍ ଭଲଭାବରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିପାରେ ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଉଭୟ ପକ୍ଷ ସାମ୍ଭବ୍ୟ ଅଭିପ୍ରେରଣା ଓ ସାମାଜିକ ଘାତ ପ୍ରତିଘାତରେ ନିହିତ ପରିଣାମ ବିଷୟରେ ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ସମାନ ଜ୍ଞାନ ରଖିଥାନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଏହା ଜଣାଶୁଣା କଥା ଯେ ଏହାହିଁ ସେହି ପରିସ୍ଥିତି ନୁହେଁ. ଯେଉଁଠାରେ ଜଣେ ପେସାଦାରୀ ତାଙ୍କର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଦକ୍ଷତାକୁ ଜଣେ ସାଧାରଣ ଲୋକ ପାଇଁ କାମରେ ଲଗାଇ ଥାଆନ୍ତି । ସାଧାରଣ ଲୋକ ଅପେକ୍ଷା ପେସାଦାରୀ ଲୋକ ଏତେ ଅଧିକ ଜାଣନ୍ତି ଯେ ସାଧାରଣ ଲୋକ ଯେଉଁ ପେସାଦାରୀ ସେବା ପାଉଥାଉଛନ୍ତି ତା ଯେ ତାଙ୍କର ସର୍ବୋତ୍ତମ ହିତ ସାଧନ କରେ କି ନାହିଁ, ଏହା

ସ୍ଥିର କରିବାରେ ଶେଷୋକ୍ତ ସାଧାରଣ ଲୋକ ପ୍ରାୟ ପୂରାପୂରି ଭାବରେ ଅସୁବିଧାରେ ପଡ଼ିଥାନ୍ତି । ବସ୍ତୁତଃ କେବଳ ପେସାଦାରୀ ବ୍ୟକ୍ତି ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ସର୍ବୋତ୍ତମ ହିତକୁ ବିଚାର କରିବାରେ ଦୃଢ଼ ଭିତ୍ତି ରଖିଥାନ୍ତି । ସୁତରାଂ ପେସାଦାରୀର ବିଚାରକୁ ଯାଞ୍ଚ କରି ଦେଖିବା ପାଇଁ ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ବିଚାର ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ନୁହେଁ ଓ ତେଣୁ କ୍ୟାଣ୍ଟଙ୍କ ନୀତି ଯେ ସାଧିତ ହେଉ, ଏହା ଦେଖିବାପାଇଁ ପେସାଦାରୀ ଲୋକ ପ୍ରାୟ ପୂରା ଦାୟିତ୍ୱ ନିଜେ ବହନ କରନ୍ତି । ଏହା ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଏକ ଗୁରୁଦାୟିତ୍ୱ । ଅତଏବ "ପେସାଦାରୀ" ଏହି ବିଶେଷଣ "ନୀତି" ଏହି ବିଶେଷ୍ୟ ପଦକୁ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରେ, ଏହାର ବିଷୟବସ୍ତୁକୁ ସଙ୍କୁଚିତ କରିବା ଯୋଗୁଁ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଏହାକୁ ମାନି ଚାଲିବାପାଇଁ ପେସାଦାରୀର କର୍ତ୍ତବ୍ୟକୁ ବଢ଼ାଇ ଦେବାଦ୍ୱାରା ।

ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଗୋଟିଏ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଅନୁଶୀଳନୀ ହେଉଛି, ପେସାଦାରୀମାନଙ୍କର ସ୍ୱାୟତ୍ତତାକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା । କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସାଧାରଣ ଲୋକପାଇଁ କେଉଁ ସେବାରେ ଉପାଦେୟତା ରହିଛି, ଏହା ସ୍ଥିର କରିବା ପାଇଁ ତାଙ୍କର ବିଶେଷ ଜ୍ଞାନ ତାଙ୍କୁହିଁ କେବଳ ସୁଦକ୍ଷ କରିଥାଏ, ତେଣୁ ସାଧାରଣ ଭାବରେ ପେସାଦାରୀ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ପାଇଁ ଯଥାର୍ଥ ମାନ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରିବାପାଇଁ ତାଙ୍କୁ ଛାଡ଼ି ଦିଆଯିବ । ସ୍ୱଭାବତଃ ଏହି ସ୍ୱାୟତ୍ତତାର ପରିସରକୁ ମଧ୍ୟ ବଢ଼ାଇ ଦିଆଯିବ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ବୃତ୍ତିରେ ପ୍ରବେଶ ଲାଭ କରିବା ପାଇଁ ଓ ତଦୁଦ୍ଦେଶ୍ୟର ଉପଯୋଗୀ ଟ୍ରେନିଂ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ପାଇଁ ଲକ୍ଷଣ ନିରୂପିତ କରାଯାଇପାରିବ । ସାଧାରଣ ଲୋକ ଯଦି ଆଇନ ପ୍ରଣୟନ କରି ବା ଅନ୍ୟଥା ଏହିସବୁ କ୍ଷେତ୍ରରେ ପେସାଦାରୀ ଲୋକଙ୍କପାଇଁ ମାନ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରନ୍ତି, ତେବେ ଏହା ଏକ ନୈତିକ ବିଶେଷ ଅଧିକାରକୁ ଗ୍ରହଣ କରିବା ଭଳି ହେବ; ଯେଉଁ ଅଧିକାର ପାଇଁ ସାଧାରଣ ଲୋକ ଅନୁପଯୁକ୍ତ ।

ସର୍ବସାଧାରଣ କଲ୍ୟାଣର ବହୁଅଂଶର ପୁରାପୁରି ତତ୍ତ୍ୱାବଧାରକ ହେବାର ଦାୟିତ୍ୱ ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର ଭାବରେ ପେସାଦାରୀ ଲୋକଙ୍କ ଉପରେ ନ୍ୟସ୍ତ ହୋଇଥିବାରୁ ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ, ତତ୍ତ୍ୱାବଧାରକମାନଙ୍କର ନିଜ ତତ୍ତ୍ୱାବଧାନ କିଏ ନିଅନ୍ତି ? ଅନ୍ୟ ଭାଷାରେ କହିବାକୁ ଗଲେ, ପେସାଦାରୀମାନଙ୍କ ଉପରେ ଯେଉଁ ଗୁରୁ ନୈତିକ ଦାୟିତ୍ୱ ସେମାନଙ୍କ ଉନ୍ନତ ଟ୍ରେନିଂ ଯୋଗୁଁ ସେମାନଙ୍କ ଉପରେ ନ୍ୟସ୍ତ କରାଯାଇଅଛି, ତାହା ସେହି ପେସାଦାରୀ ଲୋକମାନେ ଯେ ବିଶ୍ୱସ୍ତତା ସହିତ ସମ୍ପାଦନ କରୁଅଛନ୍ତି, ସମାଜରେ ଏହାର କେଉଁ ନିଶ୍ଚିତତା ରହିଛି ? ଜନସାଧାରଣଙ୍କ କଲ୍ୟାଣ ପାଇଁ ପେସାଦାରୀ ଯେ ଅନାସକ୍ତ ଭାବରେ ତାଙ୍କର ସବୁ କିଛି ସମର୍ପଣ କରିଥାନ୍ତି, ଏଥିରେ ସାଧାରଣତଃ ତାଙ୍କର ସାଧୁତା ନିର୍ଭର କରିଥାଏ । ମୁଖ୍ୟତଃ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କର ଉପକାର ପାଇଁ ସେ ତାଙ୍କର ବିଶେଷ ସେବାରେ ବିନିଯୋଗ କରି ଏହି ଅନାସକ୍ତ ସମର୍ପଣର ପ୍ରମାଣ ସମ୍ଭବତଃ ଦିଅନ୍ତି । ସେ ଯେଉଁ

ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ସେବା କରନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କର ଆସ୍ଥାରେ ନିଜ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଉନ୍ନତି ଓ ପାର୍ଥିବ ସ୍ୱାଚ୍ଛନ୍ଦ୍ୟକୁ ନିଃସନ୍ଦେହରେ ଛାଡ଼ି ଦେବ । ସେ ମୁଖ୍ୟତଃ କାହାର ହିତ ସାଧନ କରୁଅଛନ୍ତି, ଏ ବିଷୟରେ ତାଙ୍କ ନିଜ ମନରେ କିମ୍ବା ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ମନରେ କୌଣସି ସନ୍ଦେହର ଅବକାଶ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ସେ ରଖିବେ ନାହିଁ ।

ପେସାଦାରୀମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଆର୍ଥିକ ପାରିଶ୍ରମିକ ଦେବାର ପ୍ରଶ୍ନ ଏଥିରୁ ଉତ୍‌ଥିତ ହୁଏ । ବହୁ ସମୟରେ ଏହା କୁହାଯାଇଅଛି ଯେ ଗୋଟିଏ ଧନ୍ଦା ଓ ଗୋଟିଏ ବୃତ୍ତି ମଧ୍ୟରେ ମୌଳିକ ପ୍ରଭେଦ ହେଉଅଛି ଯେ ଧନ୍ଦାକାମ ମୁଖ୍ୟତଃ ଆର୍ଥିକ ଲାଭ ପାଇଁ ନିର୍ବାହ କରାଯାଇଥାଏ, ଅଥଚ ବୃତ୍ତିରେ ଆର୍ଥିକ ସାହାଯ୍ୟକୁ ଗୌଣ ସ୍ଥାନ ଦିଆଯାଏ । ଧନ୍ଦାଗୁଡ଼ିକର ଏହି ପଦବୀକୁ (denigration) ଏକ ସମୟରେ ବୃତ୍ତିଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରତି ସଂପ୍ରସାରିତ କରାଯାଇଥିଲା ଓ କେତେକାଂଶରେ ଏବେ ସୁଦ୍ଧା ସେଥିପ୍ରତି ଲାଗୁହୁଏ । ସାକ୍ଷ୍ୟସ୍ୱରୂପ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରନ୍ତୁ ଯେ "ବୃତ୍ତି" ଏହି ଶବ୍ଦର ଅନ୍ୟ ଏକ ଅର୍ଥ ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବ୍ୟବହୃତ ଗୁରୁତ୍ୱଠାରୁ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ପୃଥକ୍ । ଏହି ଅର୍ଥରୁ ଜଣାପଡ଼େ, ଜଣେ ବ୍ୟକ୍ତି, ଯେ କି ତାଙ୍କର ସେବାପାଇଁ କେବଳ ଯେ ବେତନ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି, ତାହା ନୁହେ; କିନ୍ତୁ ସମ୍ଭବତଃ ବିନା ବେତନରେ ସେ ତାହା ଆଦୌ କରିବେ ନାହିଁ । ଏହି ମର୍ମରେ ସେକ୍ରେଟିସ୍ ତାଙ୍କ ସମୟର ସୋଫିଷ୍ଟମାନଙ୍କୁ ନିନ୍ଦା କରୁଥିଲେ, କାରଣ ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଦାନ ପାଇଁ ସେମାନେ ବେତନ ଗ୍ରହଣ କରୁଥିଲେ ଓ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏଥିରୁ ସହଜରେ ବୁଝିପାରିବା ଯେ ବେତନର ବ୍ୟବସ୍ଥା ଗୋଟିଏ ସମାଜରେ କରାଯାଇଥିଲା, ଯେଉଁଠାରେ ସ୍ୱାଧୀନ ଲୋକମାନେ ଦାସ-ମାନଙ୍କର ସେବାକୁ ଛାଡ଼ି ଜୀବନ ଯାପନ କରୁଥିଲେ । ମୁଣ୍ଡଝାଳ ତୁଣ୍ଡରେ ମାରି ଜୀବିକାର୍ଜନ କରିବାହିଁ ଏବେ ସୁଦ୍ଧା ମର୍ଯ୍ୟାଦାସୂଚକ ବୋଲି ବିବେଚିତ ହେଉଥିଲେହେଁ ସମୁଚିତ ବ୍ୟବସ୍ଥା ଏବେ ବି ଆବଶ୍ୟକ କରେ ଯେ ଲାଭ ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ସେବା ଦ୍ୱାରା ପେସାଦାରୀ ଲୋକ ମୁଖ୍ୟତଃ ଅନୁପ୍ରେରିତ ହେବା ଉଚିତ ।

ସାମାଜିକ---ଅର୍ଥନୀତିକ କାରଣ ଅପେକ୍ଷା ନୈତିକ କାରଣ ଦ୍ୱାରା ସମୁଚିତ ବ୍ୟବସ୍ଥାକୁ ବୁଝିବାକୁ ହେଲେ, ଯେଉଁ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମଗୁଡ଼ିକ ମର୍ଯ୍ୟାଦାଦାୟକ (honorable) ଓ ଯେଉଁ ଗୁଡ଼ିକ କେବଳ ଉପାଦେୟ (useful) ତନ୍ମଧ୍ୟରେ ଆରିଷ୍ଟଟଲ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିଥିଲେ ଓ ଉକ୍ତ ପାର୍ଥକ୍ୟରୁ ଅମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଆରମ୍ଭ କରିବାକୁ ପଡ଼ିପାରେ । ମର୍ଯ୍ୟାଦାଦାୟକ କାର୍ଯ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ହେଉଛି ଆତ୍ମ-ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଓ ସେଗୁଡ଼ିକ ଦ୍ୱାରା କର୍ତ୍ତାଙ୍କର ଆତ୍ମାର ସମୁନ୍ନତି ସାଧିତ ହୁଏ । ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ଉପାଦେୟ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମଗୁଡ଼ିକର ମୂଳ୍ୟ ହେଉଛି ଯେ ସେସବୁ ଆତ୍ମାବହିର୍ଭୂତ ଓ ସେ ସବୁ ଅନ୍ୟ କାହାର ବା ଅନ୍ୟ କିଛିର ଅପେକ୍ଷା ରଖେ । ଶିକ୍ଷାଦାନ କେଉଁ ପ୍ରକାର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ? ଉଦାହରଣ-ସ୍ୱରୂପ ଜଣେ ଛାତ୍ର କଲେଜ ଶିକ୍ଷାର ଯୋଗ୍ୟତା ହାସଲ କଲେ, ସେ ସାଧାରଣତଃ ଅନ୍ୟ

କାହାର ପାଇଁ କିଛି ସେବା କରେ, ଯେଉଁଥିପାଇଁ ତାଙ୍କୁ ପୁରସ୍କୃତ କରାଯାଏ । ଏହା ଜଣାଶୁଣା ଭାବରେ ଏକ "ଉପାଦେୟ" କାରବାର ଅଟେ । ଯେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷକ ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି, ସେତେବେଳେ କ'ଣ ସେହି ପରିସ୍ଥିତି ହୋଇଥାଏ କି ? ତାଙ୍କର ପାଉଣା ପାଇଁ ସେ ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି କି ? ନିଃସନ୍ଦେହରେ ଏପରି ଶିକ୍ଷକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ଠିକ୍ ଏହା କରନ୍ତି ଓ ଯେଉଁ ଅଂଶରେ ସେମାନେ ଏହା କରନ୍ତି, ଆମ୍ଭେମାନେ ଅନ୍ତତଃ କହିପାରିବା ଯେ ସେମାନଙ୍କ କାର୍ଯ୍ୟାବଳୀ "ଉପାଦେୟ"; କିନ୍ତୁ ଯଦି ଶିକ୍ଷକ ଆତ୍ମସ୍ଫୂର୍ତ୍ତିରେ ଅନୁପ୍ରାଣିତ ହୋଇ ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି, ଯଦି ସେ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ଯେ ଆତ୍ମ ଉପଲବ୍ଧି ପାଇଁ ତାଙ୍କ ଶିକ୍ଷା ଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ, ତେବେ ଆମ୍ଭେମାନେ କହିପାରିବା ଯେ ତାଙ୍କର କାର୍ଯ୍ୟ ଗୌରବମୟ । ସେ ହେଉଛନ୍ତି ଅଧ୍ୟାପକ ଜର୍ଜ ହାରବାର୍ଟ ପାମର୍‌ଙ୍କ ପରି ଯେ ଥରେ କହିଲେ, ଯଦି ହାରଭାର୍ଡ଼ ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଶିକ୍ଷାଦେବା ପାଇଁ ତାଙ୍କୁ କିଛି ନ ଦିଆଯାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷାଦାନର ସୁଯୋଗ ପାଇଁ ସେ ହାରଭାର୍ଡ଼କୁ ପାଉଣା ଆନନ୍ଦରେ ଦେବେ । କେତେକ ଲୋକଙ୍କ ବିଶ୍ୱାସରେ ଶିକ୍ଷାଦାନ ଅଧିକ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣଭାବରେ ପେଶାଦାରୀ, ଯଦି ଉପାଦେୟତାର ଅଭିପ୍ରେରଣା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଗୌରବର ଅଭିପ୍ରେରଣାଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷକ ପରିଚାଳିତ ହୁଅନ୍ତି ।(୪)

ଶିକ୍ଷକ ଯେଉଁ ପ୍ରକାର ପାଉଣା ପାଆନ୍ତି, ଏହାର ଏପରିକି ସୂକ୍ଷ୍ମ ନୈତିକ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ରହିପାରେ । ଯଦି ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ବେତନ ଦିଆଯାଏ—ଯାହାକି ମଜୁରି ପାଇଁ ଏକ ନମ୍ର ଶବ୍ଦ—ତେବେ ଏଥିରୁ ଏକ ଦୃଢ ନିଷ୍ପତ୍ତି କରାଯାଇପାରେ ଯେ ସେ ଯେଉଁ ଶକ୍ତିକ୍ଷୟ କରୁଛନ୍ତି, ସେଥିପାଇଁ ତାଙ୍କୁ କ୍ଷତିପୂରଣ ଦିଆଯାଉଛି ଏବଂ ସେଥିଯୋଗୁଁ ଏହି କାରବାରଟି ଉପାଦେୟତାର ଶ୍ରେଣୀ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହେଉଛି । ସାଧାରଣତଃ ଜଣେ ପେଶାଦାରୀ ମନୁଷ୍ୟଙ୍କୁ ପାରିଶ୍ରମିକ ବା ପାରିତୋଷିକ ଦିଆଯାଏ । ବିଶେଷ ଭାବରେ ପାରିତୋଷିକରୁ ଏହା ସୂଚିତ ହୁଏ ଯେ ଯେଉଁ ସେବା ସମ୍ପାଦନ କରାଗଲା, ଏହାର ମୂଲ୍ୟ ଗଣନା କରିବା କଠିନ ବା ଅସମ୍ଭବ ଓ ତେଣୁ ଏହାକୁ ପୁରସ୍କୃତ କରିବାକୁ ହେବ । ଯେଉଁ ସବୁ ସେବା ମର୍ଯ୍ୟାଦାସୂଚକ—ଅନ୍ୟ କାହାର ପ୍ରତି ସେଗୁଡ଼ିକର ଉପାଦେୟତାର ଛଡ଼ା ଯେ ସେବାକାରୀ ତାହାର ବିକାଶରେ ଏହା ଫଳପ୍ରସୂ ହୁଏ—ସେ ସବୁ ପାଇଁ କ୍ୱଚିତ୍ ମୂଲ୍ୟ ଧାର୍ଯ୍ୟ କରାଯାଇପାରେ । ଏହିସବୁ ଅତିରିକ୍ତ କାରଣ ପାଇଁ ସମ୍ଭବତଃ ଆଶା କରାଯାଏ ଯେ ପେଶାଦାରୀ ବ୍ୟକ୍ତି ତାଙ୍କର ଆର୍ଥିକ ଅଭିପ୍ରେରଣାକୁ ଦ୍ୱିତୀୟ ସ୍ଥାନ ଦେବେ; କିନ୍ତୁ କେତେକ ସ୍ଥଳରେ ପୁରାପୁରି ସେସବୁ ତ୍ୟାଗ କରିପାରିବେ ।

ବୃତ୍ତିକ ନୀତିର ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରୟୋଗ

ଏହିସବୁ ସାଧାରଣ ନୈତିକ ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାଦାନ କିପରି ବ୍ୟବସ୍ଥିତ କରାଯାଇପାରେ ? ପ୍ରଥମତଃ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର କ'ଣ ଅଧିକ କୋଟୀର ବିଶେଷ ଜ୍ଞାନ ରହିଛି କି,

ଯାହା ସାଧାରଣ ଲୋକର ଜ୍ଞାନର ସୀମାଠାରୁ ଏତେ ବେଶି ବହିର୍ଭୂତ ଯେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ଉପରେ ଏକ ବିଶେଷ ଧରଣର ନୈତିକ ଦାୟିତ୍ୱ ପଡ଼ୁଛି, ଯଦ୍ୱାରା ସେ ଧର୍ମନିଷ୍ଠ ଏକମନା ହୋଇ ଜନସାଧାରଣଙ୍କର ଶିକ୍ଷାମଙ୍ଗଳ ପାଇଁ ଯତ୍ନବାନ୍ ହେବେ ? ଗୁରୁଙ୍କ ସମ୍ମୁଖବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇ ଏ ପ୍ରକାର ପରିସ୍ଥିତି ରହିଛି, ଏଥିରେ ସନ୍ଦେହ ନାହିଁ । ଯାହାହେଉ ଅଭିଭାବକଙ୍କର ସମ୍ମୁଖବର୍ତ୍ତୀ ହେଲେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପାଇଁ କେତେକ ଯୋଗ୍ୟତା ଆବଶ୍ୟକ ହୋଇଥାଏ । ଅଭିଭାବକଙ୍କର ଅନେକ ସମୟରେ ବିଷୟଜ୍ଞାନ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପରି ହୋଇପାରେ, ଯଦିଓ ଅଧିକ ନ ହୁଏ । ଏହା ଛଡ଼ା ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ବିଜ୍ଞାନ, ଦର୍ଶନ ଓ ଶିକ୍ଷଣ କଳାରେ ଅଧିକ ବିଷୟଗତ ଜ୍ଞାନ ଏବଂ କୌଶଳ ଅଛି କି ନାହିଁ; ଯାହା ଅଭିଭାବକଙ୍କ ଜ୍ଞାନକୁ ପୁରାପୁରି ଅତିକ୍ରମ କରିପାରେ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ତାଲିମକାଳ ଓ ଅଭିଜ୍ଞତାର ସମସ୍ତ ସହିତ ଏହା ଊଣା ଅଧିକ କମ୍ ବେଶି ହୋଇପାରେ । ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ପ୍ରଶିକ୍ଷଣ ଗୁରୁତାଲିମ ଭବନରେ ଦୁଇବର୍ଷ ମଧ୍ୟରେ ସୀମିତ ହୋଇଯାଏ, ଶିକ୍ଷାଦାନ ସେ ସ୍ଥଳରେ ଗୋଟିଏ ବିଜ୍ଞ ବୃତ୍ତି ହୋଇପାରିବାର ଦାବି ବିଶେଷ ଭାବରେ କରିପାରିବ ନାହିଁ । ଯାହା ହେଉ, ସେହି ସମସ୍ତ ବର୍ତ୍ତମାନ ଟିଚର୍ସ କଲେଜରେ ଚାରିବର୍ଷକୁ ବଢ଼ିଯାଇଅଛି, ସ୍ନାତକୋତ୍ତର ଉପାଧି ପାଇଁ ପାଞ୍ଚ ବର୍ଷ ରହିଛି ଓ ଡକ୍ଟରେଟ ଡିଗ୍ରୀ ପାଇଁ ବିଶେଷ ଭାବରେ ଆଉ ଦୁଇବର୍ଷ ଅଧିକ ହୋଇଯାଇଅଛି । ସୁତରାଂ ସମସ୍ତ ନୈତିକ ଦାୟିତ୍ୱ ସହିତ, ଯଦ୍ୱାରା ଏହି ପଦବୀ ସେଥିରେ ନିହିତ ହୋଇ ଗୋଟିଏ ପାଣ୍ଡିତ୍ୟପୂର୍ଣ୍ଣ ବୃତ୍ତିର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ଲାଭ କରିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାଦାନ ବେଶି ଅଗ୍ରଗତି କରିଅଛି ।

ତିନୋଟି ଦିଗ ରହିଛି, ଯେଉଁ ସବୁ ଦିଗରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ବୃତ୍ତିକ ନୀତିର ପ୍ରୟୋଗ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିପାରିବା । ଗୋଟିଏ ହେଉଛି ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପାଠ୍ୟବିଷୟ ପ୍ରତି, ଅର୍ଥାତ୍ ଜ୍ଞାନ ପ୍ରତି ସମର୍ପଣ ଓ ସର୍ବଶେଷ ବିଶ୍ଳେଷଣରେ ଠିକ୍ ସତ୍ୟ ପ୍ରତି ସମର୍ପଣ । ଦ୍ୱିତୀୟ ଦିଗଟି ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀମାନଙ୍କର ସମ୍ପର୍କରେ ପ୍ରକଟିତ ହୁଏ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ତାଙ୍କ ସହକର୍ମୀମାନଙ୍କ ସହିତ ଯେଉଁ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି ସେଥିରେ ପ୍ରକାଶ ପାଏ, ତୃତୀୟ ଦିଗଟି । ଏହି ସମସ୍ତ ବିଷୟର ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ ଉଦ୍ୟମ କରାଯିବ ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ କେବଳ କେତୋଟି ମୁଖ୍ୟ ବିଷୟର ସୂଚନା ଦିଆଯିବ ।

ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ବିଷୟଜ୍ଞାନ ପ୍ରତି ତାଙ୍କର ମୁଖ୍ୟ ନୈତିକ ଦାୟିତ୍ୱ ରହିଛି ଓ ତତ୍ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯଥାସମ୍ଭବ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ହେବା ଦରକାର । ବିଜ୍ଞତା ସ୍ୱୟଂ ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ଜ୍ଞାନର ପ୍ରକାଶ ଲାଭ କରିଥାଏ ଓ ଶିକ୍ଷକ ଯେଉଁ ସବୁ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଶିକ୍ଷା ଦିଅନ୍ତି, ତାହା ସପକ୍ଷରେ ତଥା ବିପକ୍ଷରେ ପ୍ରମାଣଗୁଡ଼ିକ ନିଷ୍ପାପ ମନରେ ତଉଲି କରି ଦେଖିବାର ଫଳ ହେଉଛି ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ଜ୍ଞାନ । ଯଦି କୌଣସି ପରିମିତ ଗବେଷଣା ତାଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଦାନର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହୋଇଥାଏ ଓ ଶିକ୍ଷାଦାନର ପରିଣତି ଏପ୍ରକାର ଗବେଷଣା ହୋଇପାରେ;

ତେବେ ତାଙ୍କର ଏହି ସବୁ ଫଳକୁ ପ୍ରକାଶ କରିବା ଉଚିତ । କାରଣ ବିଦ୍ୱାନ୍‌ମାନେ ପରସ୍ପରର ବିଶେଷ ଜ୍ଞାନର ବିନିଯୋଗ କରି ଅଗ୍ରଗାମୀ ହୋଇପାରନ୍ତି । (୫)

ଶିଶୁମାନଙ୍କ ସହିତ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ସମ୍ପର୍କକାଳରେ ଶିକ୍ଷକ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଓ ସମ୍ଭବତଃ ଏପରିକି ତାଙ୍କ ପରିବାର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯଥେଷ୍ଟ ଜ୍ଞାନ ଆହରଣ କରିବାର କଥା । ତାଙ୍କ ପକ୍ଷର (client) ସର୍ବୋତ୍ତମ ହିତଦୃଷ୍ଟିରୁ ସର୍ବଦା କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାର ନୈତିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଅନୁସରଣ କରି ଶିକ୍ଷକ ଏହି ଜ୍ଞାନକୁ ଯଥାଧିକ ଗୋପନୀୟ ରଖିବାର ନୈତିକ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ବୋଲି ବିଚାର କରିବେ । ସେ ଯଦି ଏହା ନକରନ୍ତି, ତେବେ ତାଙ୍କର ଏହା ଦେଖିବା ସମ୍ଭବ ଓ ତାହା ହେଉଛି, ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ଶିକ୍ଷାସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଜ୍ଞାନଲାଭର ମୁଖ୍ୟ ପନ୍ଥାରୁ ତାଙ୍କର ବିଚ୍ୟୁତି ଘଟିବ; କାରଣ କେହି ଲୋକ ଜାଣିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ନାହିଁ ଯେ ତାଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ବ୍ୟାପାରଗୁଡ଼ିକ କେତେକ କୌତୂହଳୀ ଯୁବକ ଏବଂ ବାଳିକା ବା କିଶୋରମାନଙ୍କର ସମ୍ମୁଖରେ ଆଲୋଚିତ ହେବା ଉଚିତ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର କୌଶଳ ଫଳରେ ସେ ଯଦି କେତେକ ନୂତନ ଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପଦ୍ଧତିର ଆବିଷ୍କାର କରିପାରିବେ, ତେବେ ଏ ପ୍ରକାର ଜ୍ଞାନକୁ ଗୋପନୀୟଭାବରେ ରୁଦ୍ଧ କରି ରଖିବା ନୈତିକ ଜଣାପଡ଼ିବ ଓ ଏପରିକି ଏହା ଅଧିକ ଅନୈତିକ ହୋଇଯିବ, ଯଦି ଏହି ଗୁପ୍ତଜ୍ଞାନକୁ ସେ କିଛି ପାଇବା ପାଇଁ ପ୍ରକାଶ କରିଦିଅନ୍ତି । ଛାତ୍ରର ଅଭିବୃଦ୍ଧି ଏବଂ ବିକାଶ ଯେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସୌଭାଗ୍ୟ ଓ ଖ୍ୟାତିଲାଭର ପୂର୍ବାଧିକାର କରେ, ଏ ବିଷୟରେ ଜନସାଧାରଣ ବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ମନରେ କୌଣସି ସନ୍ଦେହ ରହିବା ଅନୁଚିତ ।

ଯଦି ଏଠାରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ସୌଭାଗ୍ୟ ଗୌଣ ହୁଏ, ତେବେ ଯେଉଁ ସ୍ଥଳରେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଶିକ୍ଷା ଦେବାକୁ କୁହାଯାଏ, ସେପରି ସ୍ଥଳରେ ଏହା କମ୍ ଗୌଣ ନୁହେଁ । ଏହି ଅତିରିକ୍ତ କାର୍ଯ୍ୟ ପାଇଁ କୌଣସି ପାଉଣା ଗ୍ରହଣ କରିବ ସ୍ପଷ୍ଟଭାବରେ ନିଷିଦ୍ଧ ହୋଇଛି; କାରଣ ଅନ୍ୟଥା ସନ୍ଦେହ ଉପୁଜେ, ଛାତ୍ରର ପିତାମାତା ଏହି ସେବା ଗ୍ରହଣକୁ ଦେବାପାଇଁ ତାଙ୍କୁ କହନ୍ତି ଓ ତଦ୍ୱାରା ତାଙ୍କର ସାଧାରଣତଃ ସ୍ୱଳ୍ପ କ୍ଷତିପୂରଣକୁ ବଢ଼ାଇବା ପାଇଁ ତାଙ୍କୁ ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି । ଏଥିପାଇଁ ଏହି ଗ୍ରହଣକୁ ଶିକ୍ଷକ ଅବହେଳା କରିଛନ୍ତି କି ନାହିଁ । ଏପରିକି ଯେଉଁଠାରେ ପରିସ୍ଥିତି ଅସ୍ୱାଭାବିକ; ଯଥା : ଯେତେବେଳେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଅସୁସ୍ଥତାବଶତଃ ପଛକୁ ପଡ଼ିଯାଏ, ସେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷକ ବିଦ୍ୟାଳୟର କର୍ତ୍ତୃପକ୍ଷଙ୍କର କେବଳ ତତ୍ତ୍ୱାବଧାନରେ ଗ୍ରହଣକୁ ଘରେଇ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ପାଇଁ ବେତନ ଗ୍ରହଣ କରାଯିବା ଉଚିତ । ଅଧିକନ୍ତୁ ନିଜ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କୁ ପାଠଦାନ କରିବା ପାଇଁ ଯେଉଁ

(୫) ଏହିସବୁ ଭାବନାର ଅଧିକ ସୁବିସ୍ତୃତ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ A. C. Benjamin "The Ethics of Scholarship," Journal of Higher Education, 31 : 471-480, December 1960, ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ନୈତିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସତ୍ୟ, ତାହା ମଧ୍ୟ ତାଙ୍କ ସାଧାରଣ କର୍ତ୍ତବ୍ୟର ସାଧାରଣ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ଯେଉଁ ପାରିତୋଷିକ ଯାଚାଯାଏ ସେ ସବୁ ପାରିତୋଷିକ ଗ୍ରହଣ କରିବା ଉଚିତ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକ ନିର୍ବାଚନକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରିବା ପାଇଁ ପୁସ୍ତକ-ପ୍ରକାଶକମାନେ ବେଳେବେଳେ ପାରିତୋଷିକ ଯାଚିଥାନ୍ତି । ଶିକ୍ଷକ ଯଦି ଉକ୍ତ ପାରିତୋଷିକକୁ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ ନକରନ୍ତି, ଏପରିକି ଯଦି ସେ ଖଣ୍ଡିଏ ଉପାଦେୟ ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକ ନିର୍ବାଚନ କରିଥାନ୍ତି; ତେବେ ଏହା କଦାପି ସ୍ପଷ୍ଟ ହେବ ନାହିଁ ଯେ ସେ ଯଦି ଅନୁଗ୍ରହକୁ ପ୍ରତ୍ୟାଖାନ କରିଥାନ୍ତେ, ତେବେ ମଧ୍ୟ ସେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଉନ୍ନତ ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକ ବାଛିଥାଆନ୍ତେ କି ନାହିଁ ।

ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ତାଙ୍କ ସହକର୍ମୀଗଣଙ୍କ ସହିତ ଯେଉଁ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି, ସେଥିପ୍ରତି ବର୍ତ୍ତମାନ ଦୃଷ୍ଟିପାତ କଲେ ସର୍ବପ୍ରଥମେ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବା ପ୍ରଧାନ ହୋଇପଡ଼େ ଯେ ଏହି ସବୁ ସମ୍ପର୍କ କେବଳ ପରୋକ୍ଷ ଭାବରେ ଶିଶୁକୁ ପ୍ରଭାବିତ କଲେହେଁ ପରିଶେଷରେ ଶିଶୁର ସର୍ବୋତ୍ତମ ହିତ ପ୍ରତି ଏକମନା ହୋଇ ଦୃଷ୍ଟି ପାତ କରିବାର ସେହି ନୈତିକ ଅନୁଜ୍ଞାଦ୍ୱାରା ସେସବୁ ପରିଚାଳିତ ହୁଏ । ଯାହା ଏଥିପୂର୍ବରୁ ଦେଖାଯାଇଅଛି, ସର୍ବୋତ୍ତମ ହିତକୁ ଯଦି ଦୃଷ୍ଟିର କେନ୍ଦ୍ର ବିନ୍ଦୁରେ ରଖାଯାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଯଶ ଓ ସୌଭାଗ୍ୟକୁ ଯଥେଷ୍ଟ ପରିମାଣରେ ତ୍ୟାଗ କରିବାକୁ ହେବ । ଏହି ତ୍ୟାଗ ଯେ କୌଣସି ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଅନବରତ କରିବା କଠିନ ହେବ, ଯଦି ସେ ସେପ୍ରକାର ସହକର୍ମୀଗଣଙ୍କୁ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବେ, ଯେଉଁମାନେ ସେପରି ଭାବରେ କରିବାର ଜଣାଯାଏ ନାହିଁ ସୁତରାଂ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ପ୍ରତି ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଉଚ୍ଚ ନୈତିକ ପ୍ରତିଜ୍ଞାକୁ ବଳବତ୍ତର କରିବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ପ୍ରତ୍ୟେକଙ୍କର ଅନ୍ୟ ପ୍ରତି କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ରହିଛି । ବୃତ୍ତିକ ସଦାଚାରର ଉନ୍ନତ ସ୍ତରକୁ ବଜାୟ ରଖିବା ପାଇଁ ଯାହା କିଛି କଠିନ ହେବ ବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ହତବୁଦ୍ଧି କରିବ, ସେପରି ଭାବରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାକୁ ହେବନାହିଁ ।

ଅନେକଗୁଡ଼ିଏ କୌଶଳର ଉଦାହରଣଦ୍ୱାରା ଏହି ବିଷୟର ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରାଯାଇ ପାରେ । ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତସ୍ୱରୂପ, ସେହି ସ୍ଥାନରେ କର୍ମ ଖାଲି ନହେବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସ୍ଥାନ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଆବେଦନ କରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଉପରନ୍ତୁ କୌଣସି ଖାଲି କାମ ପାଇଁ ଆବେଦନକାରୀ ଉପଯୁକ୍ତ ମୂଲ୍ୟର ଊଣାରେ ଯାଚିବା ଠିକ୍ ନୁହେଁ ଓ ବେତନ ସ୍ତରରେ ଯାହା ନିରୂପିତ ହୋଇଅଛି ତାହା ଅପେକ୍ଷା କମ୍ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ପାଇଁ ଆଶା ରଖିବାର ନୁହେଁ । ଏହି ପ୍ରକାରର କାର୍ଯ୍ୟଦ୍ୱାରା ଆଶ୍ରୟ ସ୍ତମ୍ଭକୁ ଗୋପନରେ ଦୁର୍ବଳ କରିଦିଆଯାଏ; ଯେଉଁ ସବୁ ସ୍ତମ୍ଭଦ୍ୱାରା ପୁସ୍ତକ ପ୍ରକାଶକଙ୍କ ପାରିତୋଷିକ ଓ ଘରୋଇ ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ପାଉଣା ଆଦି ପାରିଶ୍ରମିକକୁ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରିବା ପାଇଁ ପେସାଦାର ଶିକ୍ଷକ ସମର୍ଥ ହୁଅନ୍ତି । ବାସ୍ତବରେ ଏହା ନ କହିଲେ ପ୍ରାୟ ଚଳିବ ନାହିଁ ଯେ ଏହା କେବଳ ନୀତିବିରୁଦ୍ଧ, ତାହା ନୁହେଁ, ଏହା ମଧ୍ୟ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ଅବୈଧ, ଯଦି ଜଣେ ଶିକ୍ଷକ ଏକତରଫା

ଗୋଟିଏ ପ୍ରଚଳିତ ଚୁକ୍ତିକୁ ଭଙ୍ଗ କରନ୍ତି, ଏପରି କି ଯଦିଓ ଏହାଦ୍ୱାରା ତାଙ୍କୁ ଅନ୍ୟ ଏକ ସ୍ଥାନ ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ପଡ଼ୁଥାଏ, ଯେଉଁଥିରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଉତ୍କର୍ଷ ପାଇଁ ସୁବିଧା ଥାଏ । ପୁନଶ୍ଚ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ବୃତ୍ତି ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ସ୍ୱୀୟର ବୃତ୍ତିର ସମ୍ପୃକ୍ତତାକୁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେବାଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଆବେଦନ କରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ କିମ୍ବା ଅନ୍ୟ ଏକ ସ୍ଥାନ ଗ୍ରହଣ କରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ; ଜଣେ ତତ୍ତ୍ୱାବଧାରକ ବା ଶିକ୍ଷାବୋର୍ଡ଼ଙ୍କଠାରୁ ଯେଉଁଠାରେ ସେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ନିଜର ଉକ୍ତର ସମ୍ପର୍କ ଜଣେ କେନ୍ଦ୍ର କର୍ମଗୃହଙ୍କ ସହିତ ଥାଏ ।

ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ସହକର୍ମୀଗଣଙ୍କୁ ବିଚାଦର କରିବାଦ୍ୱାରା ସେମାନଙ୍କର ବୃତ୍ତି ଉପରେ ପ୍ରତିକୂଳ ପ୍ରଭାବ ପକାଇବା ବିଷୟରେ ସେମାନଙ୍କୁ ମଧ୍ୟ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସାବଧାନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ସମ୍ମାନଦୃଷ୍ଟିରେ ଯଦି ବୃତ୍ତିକୁ ସମ୍ମୁନ୍ନତ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ତେବେ ପରସ୍ପର ଶ୍ରଦ୍ଧା ଓ ଆନୁଗତ୍ୟର୍ ଜାତ ବୃତ୍ତିର ସଂହତି ରହିବା ଦରକାର । ଏହି ପରସ୍ପର ସମ୍ମାନ ବଳରେ ଏହା ଏକ ଦୀର୍ଘ ପଦକ୍ଷେପ ହେବ, ଯଦି ସମାଜରେ ପ୍ରବେଶ କରିବାର ମାନ ସର୍ବଦା ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ରଖି ଏହି ବୃତ୍ତି ଆପଣାକୁ ଶୃଙ୍ଖଳିତ କରିବ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସାଥୀ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ପାଇଁ ପ୍ରଶଂସାପତ୍ର ଲେଖିବା ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷକ ବା ପ୍ରଶାସକ ଯେପରି ସାଧାରଣତଃ ଦୟାଶୀଳ, ସେହିପରି ଅନ୍ତତଃ ସାଧୁ ହେବା ଉଚିତ । ସେ ତାଙ୍କର ପ୍ରଶଂସାପତ୍ର ଲେଖିବା ସମୟରେ ଲେଖକଙ୍କର ଏହା ସ୍ମରଣ ରଖିବା ଉଚିତ ଯେ ପ୍ରାର୍ଥୀର ଆପଣା ଭବିଷ୍ୟତ ଆଶା ଅପେକ୍ଷା ଏପରିକି ଅଧିକ ଭାବରେ ଶିଶୁମାନଙ୍କର ମଙ୍ଗଳ ଏହି ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ପ୍ରଭାବିତ କରିବା ଦରକାର ।

ପୁନଶ୍ଚ ଯଦି ଜଣେ ଶିକ୍ଷକ ତାଙ୍କର କେନ୍ଦ୍ର ସହକର୍ମୀଙ୍କ ଦ୍ୱାରା କେତେକାଂଶରେ ସାଫଲ୍ୟ ଅର୍ଜନ କରିବାରେ ଓ ଜନସାଧାରଣଙ୍କର ଦୃଷ୍ଟିଗୋଚର ହେବାରେ ସାହାଯ୍ୟ ପାଇପାରିଛନ୍ତି, ଏହି ସାହାଯ୍ୟକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବା ହିଁ ଉପଯୁକ୍ତ ଅଟେ । ଯେତେବେଳେ ସେ ତାଙ୍କର କିଷୟିରେ ଉପନୀତ ହେବାରେ ସାହାଯ୍ୟ ପାଇଅଛନ୍ତି, ସେତେବେଳେ କୌଣସି ପେସାଦାରୀ ପ୍ରକାଶନର ଗ୍ରନ୍ଥକର୍ତ୍ତାଙ୍କଠାରୁ ଏପ୍ରକାର ସ୍ୱୀକୃତ ବିଶେଷତଃ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଏହା ପ୍ରାୟ କୁହାଯାଇପାରେ ଯେ ସାହାଯ୍ୟର ପରିସ୍ଥିତି ଯାହାହେଉ ପଛକେ ଏହା ସତ୍ୟ ଅଟେ । ଅତଏବ ଏଥିରେ କିଛି ଯାଏ ଆସେ ନାହିଁ ଯେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପତ୍ନୀ ତାଙ୍କୁ ସାହାଯ୍ୟ କରିଥିଲେ ବା ସେ ଯେଉଁ ସାହାଯ୍ୟ ପାଇଥିଲେ,ସେଥିପାଇଁ ତାଙ୍କୁ ପାରିଶ୍ରମିକ ଦେବାକୁ ପଡ଼ିଥିଲା । ଏଥିରେ ମଧ୍ୟ କିଛି ଯାଏ ଆସେ ନାହିଁ ଯେ ସେ ଯେଉଁ ବୈଷୟିକ ସାହାଯ୍ୟ ଲାଭକଲେ, ସେ ଯଦି ସମସ୍ତ ନେଇ କରିବାକୁ ଇଚ୍ଛାକରିଥାନେ, ତେବେ ସେ ଏହାକୁ ନିଜେ କରିପାରିଥାନ୍ତେ, ଏପ୍ରକାର କାର୍ଯ୍ୟ ହୋଇଥାଉ ବା ନାହିଁ; ପୁନଶ୍ଚ ଏଥିରେ ମଧ୍ୟ ବିସ୍ତୃତବାର କିଛି ନାହିଁ ଯେ ଯଦି ସେ ତାଙ୍କର ସହକର୍ମୀଙ୍କ ସହିତ ପରୋକ୍ଷ କଥୋପକଥନରେ ସାହାଯ୍ୟ ପାଇଥାନ୍ତେ କିମ୍ବା ତାଙ୍କର ସମସ୍ୟାକୁ ବିସ୍ତୃତ କରିବା ପାଇଁ ବିଶେଷ ଭାବରେ ଆହୂତ ପେସାଦାରୀ ସମ୍ମିଳନୀରେ ସେ ସାହାଯ୍ୟ ଲାଭ

କରିଥାନ୍ତେ । ପ୍ରତ୍ୟେକ ସ୍ଥଳରେ ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷାଗୁରୁ ବୋଲି ନ କହିଲେ ସୁଦ୍ଧା ଯେଉଁଠାରେ ସୁଖ୍ୟାତି ଦେବାର କଥା, ସେଠାରେ ସୁଖ୍ୟାତି ଦେବା ଶିକ୍ଷାଗୁରୁର ସମୁନ୍ନତ ନିଦର୍ଶନ ।

ବୃତ୍ତିକ ସଦାଚାରର ଆଇନ ଦ୍ୱାରା ପ୍ରବର୍ତ୍ତନ

ବୃତ୍ତିକ ନୀତିର ଉଲ୍ଲଙ୍ଘନ ଜଣାଶୁଣାଭାବରେ ଜଣେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ନୀତିବିଚ୍ୟୁତିର ଧ୍ୱନି ବୋଲି ଯେ କେବଳ ଘୋଷିତ ହୁଏ ତାହା ନୁହେଁ ; ଏହା ବରଂ ବୃତ୍ତିର ସମଗ୍ର କ୍ଷେତ୍ର ଉପରେ ଗ୍ରହଣ୍ୟାପାତ କରେ ଓ ଏହାକୁ ଦୁର୍ବଳ କରିପକାଏ । ଯାହାହେଉ ବୃତ୍ତିକ ସଦାଚାରର ଅଧିକାଂଶ ଉଲ୍ଲଙ୍ଘନଦ୍ୱାରା ଲିଖିତ ଆଇନରେ କୌଣସି ଲଂଘନ ହୁଏ ନାହିଁ । ତେଣୁ ଆଇନଦ୍ୱାରା କୌଣସି ପ୍ରତିକାର କରାଯାଇନପାରେ । ଏହା ମଧ୍ୟ ଯଥାର୍ଥ; କାରଣ ନୈତିକ ସମ୍ପର୍କରେ ଏତେ ଭେଦ ଓ କର୍ମ ରହିଛି, ଯେଉଁ ନୈତିକ ସମ୍ପର୍କକୁ ଆଇନର ସ୍ଥୂଳ ଓ ଅଧିକ ଗୋଲମାଲିଆ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ କଦାପି ବିଚାର କରାଯାଇପାରେ ନାହିଁ । ପେସାଦାରୀ ସଂଗଠନଗୁଡ଼ିକ ଏହି ମତକୁ ଦୃଢ଼ ଭାବରେ ପୋଷଣ କରିଅଛନ୍ତି ଓ ଏହାହିଁ ସଂଗଠନର ସଭ୍ୟମାନଙ୍କୁ ଶୃଙ୍ଖଳିତ କରିବା ପାଇଁ ଏକମାତ୍ର ଫଳପ୍ରଦ ସାଧନ ଅଟେ । ସୁତରାଂ ପ୍ରତ୍ୟେକ ସଦସ୍ୟଙ୍କର ଏହା ନୈତିକ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ଯେ ସେ ଏହା ଦାୟିତ୍ୱରେ ଥିବା ସମିତି ନିକଟରେ ଅବୃତ୍ତିକ ବା ଅନୈତିକ ଆଚରଣର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତକୁ ବିବରଣୀ ସହ ଉପସ୍ଥାପନ କରିବେ, ସଂଗଠନରେ ସମ୍ମତିତ ନିୟମ ଅନୁସାରେ ଏହାର କାରବାର କରାଯିବ ।

ନିୟମପାଳନର ଅତ୍ୟନ୍ତ କଠିନ ପ୍ରସଙ୍ଗ ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ଜାତ ହୁଏ, ଯେଉଁଠାରେ ବୃତ୍ତିର ଅନୁଶାସନ ଏହାର ନିଜ ସଭ୍ୟମାନଙ୍କ ଉପରେ ପଡ଼େ ନାହିଁ, ଏହାର ନୀତିଶାସ୍ତ୍ରର ଲଙ୍ଘନ ପାଇଁ; କିନ୍ତୁ ଗୋଷ୍ଠୀ ଉପରେ ପଡ଼ିଥାଏ, ଅଥଚ ବୃତ୍ତିକ ମାନର ବିରୋଧକାରୀ ପରିସ୍ଥିତିକୁ ସହିନେବା ପାଇଁ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଧର୍ମଘଟର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତକୁ ଏଠାରେ ମୁଖ୍ୟତଃ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇପାରେ । ଦରମା ପାଉଣା ପାଇଁ ପ୍ରଧାନତଃ ଧର୍ମଘଟ କରାଯାଇଅଛି । ପ୍ରଥମ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଯେଉଁ ସବୁ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ପୂର୍ବରୁ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇଅଛି, ତଦନୁସାରେ ଏହା ସିଦ୍ଧାନ୍ତମୂଳକ ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଧର୍ମଘଟ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ନୀତି ବିରୋଧୀ । ଯଦି ଅଧିକ ଦରମା ପାଇଁ ଧର୍ମଘଟ କରାଯାଏ, ଏଥିରୁ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ହିତଠାରୁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ହିତକୁ ଯେ ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱରେ ରଖାଗଲା; କେବଳ ତାହା ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଏହା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷାରୁ ବଞ୍ଚିତ କରିବାଦ୍ୱାରା ସେମାନଙ୍କର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ କ୍ଷତି କରାଗଲା । ଏହି କ୍ଷତି ଆହୁରି ଅଧିକ ବିପଦର ସୂଚନା ଦିଏ; କାରଣ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ଉନ୍ନତ ପ୍ରଶିକ୍ଷଣ ଓ ଗୁଣର ସମର୍ଥନ ଯୋଗୁଁ ସେମାନଙ୍କର କଳାରେ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର କାର୍ଯ୍ୟତଃ ନ ହେଲେ ସୁଦ୍ଧା ଫଳତଃ ଏକଚାଟିଆ ଅଧିକାର ଥାଏ ।

ଏହି ଅଭିଯୋଗକୁ ଖଣ୍ଡନ କରି ସମର୍ଥକମାନେ ଉତ୍ତର ଦିଅନ୍ତି ଯେ ଯଦିଓ ଧର୍ମଘଟର ତାତ୍କ୍ଷଣିକ ପ୍ରଭାବ ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ହିତକୁ ସମୃଦ୍ଧ କରିବା, ତଥାପି ଏହାର ଅନ୍ତିମ ମାନ ହେଉଛି ଶିଶୁଙ୍କର ମଙ୍ଗଳ କରିବା । ଉନ୍ନତ ନୈତିକ ମାନର ସହାୟକ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ତ୍ୟାଗ କରିବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ସମର୍ଥନ କରିବା ପାଇଁ ବେତନ ଉପରେ ଜୋର ଦେବା ଉଚିତ ଓ ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟ ଶିକ୍ଷକମାନେ ବାସ୍ତବରେ ସେମାନଙ୍କର ଗ୍ରାହକମାନଙ୍କର ହିତସାଧନକୁ ପ୍ରଥମ ସ୍ଥାନ ଦେଇଥାନ୍ତି । ଯଦି ଏହା ସତ୍ୟ ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ଏହା ବେଶ୍ ଭଲ କଥା; କିନ୍ତୁ ଏପରିକି ଅତି ଅଧିକରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଏହି ପରିସ୍ଥିତିରେ ଏକ ଆଶଙ୍କା ନିହିତ ଥାଏ, ଯାହାକି ଏପରିକି ଭଲ ବୁଝୁଥିବା ଲୋକମାନେ ମଧ୍ୟ ଭୁଲ ଅର୍ଥ କରିବାର ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି ।

ଯଦି ପେସାଦାରୀ ବ୍ୟକ୍ତିଭାବରେ ଶିକ୍ଷକମାନେ ବାସ୍ତବରେ ସମସ୍ତ ବିଶେଷ ଅଧିକାର ଉପଭୋଗ କରିଥାନ୍ତେ, ତେବେ ସେମାନଙ୍କୁ ଏହି ଦୁଃଖଦାୟକ ଗୋଲକଧନ୍ଧାରେ ପଡ଼ିବାକୁ ହୁଅନ୍ତା ନାହିଁ । ଯଦି ସେମାନେ ଗୋଟିଏ ସ୍ୱୟଂଶାସିତ ବୃତ୍ତିକ ସଂସ୍ଥାର ସଭ୍ୟ ହୋଇଥାନ୍ତେ, ତେବେ ସେମାନଙ୍କର ବିଶେଷ କ୍ଷମତା ଥାଆନ୍ତା ଓ ଉକ୍ତ କ୍ଷମତାବଳରେ ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାର ସମୟ ନିଜେ ସ୍ଥିର କରିପାରନ୍ତେ । ସେମାନଙ୍କର ନିଜ ବୃତ୍ତିର ସାମଗ୍ରୀଗୁଡ଼ିକୁ ଅଧିକାର କରିପାରନ୍ତେ ଓ ମୋଟ ଉପରେ ସେମାନଙ୍କର ନିଜ କ୍ଷତିପୂରଣ ଦ୍ୱାରା ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରିପାରନ୍ତେ । ଏହିସବୁ ପରିସ୍ଥିତି ହେତୁ ସାଧାରଣ ପେସାଦାରୀ ବ୍ୟକ୍ତି ତାଙ୍କ ନିଜ ଆର୍ଥିକ ଅବସ୍ଥା ନିୟନ୍ତ୍ରିତ କରନ୍ତି, ଯେଉଁ ଅବସ୍ଥାଦ୍ୱାରା ସେ ତାଙ୍କ ବୃତ୍ତିକ ଉନ୍ନତ ମାନଦଣ୍ଡକୁ ବଜାୟ ରଖିବା ଆବଶ୍ୟକ ହୋଇଥାଏ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷାନୁଷ୍ଠାନର ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ତାହା ଥାଏ ନାହିଁ । ସେମାନେ ହେଉଛନ୍ତି କର୍ମଚାରୀ, ଯାହାଙ୍କର କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାର ସମୟ ଓ ମଜୁରି ଶିକ୍ଷାମଣ୍ଡଳଦ୍ୱାରା ନିୟନ୍ତ୍ରିତ ହୁଏ । ଯଦି ନିଯୁକ୍ତିର ଅନ୍ତର୍ଗତ ଅବସ୍ଥାର ଉନ୍ନତି କରିବା ପାଇଁ ବିଚାର-ଆଲୋଚନା ବିଫଳ ହୁଏ, ତେବେ କେବଳ ଧର୍ମଘଟ କରିବା ବା ବୃତ୍ତି ପରିତ୍ୟାଗ କରି ଶିକ୍ଷକମାନେ ପ୍ରତିବାଦ କରିପାରନ୍ତି । ସାଧାରଣ କର୍ମଚାରୀମାନେ ଧର୍ମଘଟ କରିବା ଯଦି ଆଇନଦ୍ୱାରା ବ୍ୟବସ୍ଥା- ବହିର୍ଭୂତ ହୋଇଯାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପାଇଁ ଏକମାତ୍ର ପ୍ରତିବାଦର ପନ୍ଥା ହେଉଛି, ଅନ୍ୟ କୌଣସି ମାର୍ଗରେ ନିଯୁକ୍ତି ଖୋଜିବା । ଉଭୟ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଅଭିଭାବକ ଗୋଷ୍ଠୀଙ୍କ ପାଇଁ ଏହା ଅବଶ୍ୟ ଏକ ଅସନ୍ତୋଷଜନକ ନିଷ୍ପତ୍ତି । ଶିକ୍ଷକମାନେ ସେମାନଙ୍କ ବୃତ୍ତିରେ ରହି ବ୍ୟର୍ଥତା ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ଓ ଅଭିଭାବକଗୋଷ୍ଠୀ ଏହାର ପ୍ରତିଭାବାନ୍ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କୁ ହରାଇ ବସନ୍ତି । ଦୋଷଯୁକ୍ତ ଏପ୍ରକାର ଅସନ୍ତୋଷଜନକ ପରିସ୍ଥିତିକୁ ଏଡ଼ାଇଦେବା ପାଇଁ ଅନେକ ଲୋକ ବିଚାର କରନ୍ତି ଯେ ଧର୍ମଘଟ ନୀତି-ବିରୋଧୀ ଓ ଏକ ପାପକାର୍ଯ୍ୟ ହୋଇଥିଲେବେଳେ ଏହା ଅନ୍ତତଃପକ୍ଷେ ଏକ ଊଣା ପାପକାର୍ଯ୍ୟ ଅଟେ ।

ସେମାନେ ହେଉଛନ୍ତି ଅତିକମ୍ ଦୁଃଖପ୍ରକାଶ କରି ତ୍ରୁଟି ସ୍ୱୀକାର କରିବାର ଲୋକ, ଯେଉଁମାନେ ଭୁଲନ୍ତି ଦାବି କରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ନିଜକୁ ନିଜେ ସ୍ୱୀକାର କରିବା

ଉଚିତ, ପେସାଦାରୀ ଲୋକଭାବରେ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଶ୍ରମିକଶ୍ରେଣୀର ସଦସ୍ୟଭାବରେ । (୭) ସୁତରାଂ ପେସାଦାରୀ ମାର୍ଗ ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଆର୍ଥନୀତିକ ମାର୍ଗରେ ସେମାନଙ୍କର ଆପଣାକୁ ସଙ୍ଗଠିତ କରିବା ଉଚିତ । ବୃତ୍ତିକ ସଂସ୍ଥା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଗୋଟିଏ ୟୁନିୟନ ଭାବରେ ସେମାନଙ୍କର ସଙ୍ଗଠନ କରିବା ଉଚିତ । ଯଦି ସେମାନଙ୍କୁ ଏହା କରିବାକୁ ପଡ଼େ ତେବେ ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବସ୍ତୁଯଁ୍ୟ ନୈତିକ ସନ୍ଦେହଦ୍ୱାରା ସେମାନେ କମ୍ ବାଧାପ୍ରାପ୍ତ ହେବେ । ବସ୍ତୁତଃ ଅନେକ ପ୍ରକୃତ କାରଣ ରହିଛି, ଆପଣାର ଏପ୍ରକାର ପୁନଃ ମୂଲ୍ୟାଙ୍କନ କରିବା ପାଇଁ; ଯାହା ପୂର୍ବରୁ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି ଯେ ଶିକ୍ଷକମାନେ ସେମାନଙ୍କର ପାଉଣାକୁ ନିଷ୍ପନ୍ନ କରିପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଶ୍ରମିକ ସଙ୍ଗଠନରେ ଯେପରି ହୁଏ, ସେମାନେ ସେପରିଭାବରେ ବେତନ ବା ମଜୁରି ପାଆନ୍ତି । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଆଜିକାଲି ପ୍ରାୟ ସମସ୍ତ ବୃତ୍ତି ଦିନକୁଦିନ ବିଜ୍ଞାନ ଓ କାରିଗରିବିଦ୍ୟାଦ୍ୱାରା ଅଧିକ ଜଟିଳ ହେଉଥିବା ବେଳେ ବ୍ୟବସାୟ ଓ ବୃତ୍ତି ମଧ୍ୟରେ ସୀମାରେଖା ସୂକ୍ଷ୍ମ ହେଉଅଛି । ଏହା ଏପରି କି ସୂକ୍ଷ୍ମତର, ବସ୍ତୁତଃ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସୂକ୍ଷ୍ମ ହେଉଅଛି, ଯେତେବେଳେ ଯେକୌଣସି ବ୍ୟାବସାୟିକ ଦଳ ଅନ୍ୟ ଗୋଟିଏ ସାମାଜିକ ଦଳଦ୍ୱାରା ନିଜେ ଶୋଷିତ ହେବାର ଦେଖୁଅଛୁ । ଏହି ସାମାଜିକ ଦଳ ସାଧାରଣ କର୍ମଦାତା ବା ସରକାରୀ କର୍ତ୍ତୃପକ୍ଷ ହୋଇପାରନ୍ତି । ଅତଏବ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ନୀତିଶାସ୍ତ୍ରକୁ ସଂଶୋଧନ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ପଡ଼ିପାରେ । ଏଣୁ ସମୂହ-ଭାବରେ ଚୁକ୍ତି କରିବାରେ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କର ଅଧିକାର ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ସ୍ୱୀକୃତ ହେଉଅଛି ଓ ସେ ଦିଗରେ ଏହାହିଁ ପ୍ରଥମ ପଦକ୍ଷେପ । ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ରର ବୃତ୍ତିକ ପଦ୍ଧତି ତତ୍କାଳୀନ ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ନୈତିକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ଅଭିବ୍ୟକ୍ତି ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ କିଛି ନୁହେଁ । ସମୟର ପରିବର୍ତ୍ତନ ହେଉଥିଲାବେଳେ ସେମାନଙ୍କ ପଦ୍ଧତି ସଂହିତାର ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । କିନ୍ତୁ ଯଦି ଧର୍ମଘଟ ପାଇଁ ଇତିହାସରୁ ନଜିର ଖୋଜିବାକୁ ପଡ଼େ, ତେବେ ମଧ୍ୟଯୁଗୀୟ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଅଧିକାର ସାବ୍ୟସ୍ତ କଲା ଭଳି ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତରେ ଏହା ସହଜରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଯଦି ସହରାଞ୍ଚଳର ଲୋକମାନେ ବିଦ୍ୱାନ୍-ମଣ୍ଡଳୀଙ୍କୁ ସେମାନଙ୍କର କାର୍ଯ୍ୟ କରିବା ପାଇଁ ସନ୍ତୋଷଜନକ ଅବସ୍ଥା ଯୋଗାଇ ନ ଦିଅନ୍ତି, ତେବେ ସେଠାରେ ବିଦ୍ୱାନ ମଣ୍ଡଳୀଙ୍କର ବୃତ୍ତିଗତ ସଙ୍ଗଠନ ଶ୍ରେଣୀରେ ପାଠ ପଢ଼ାଇବାକୁ ବନ୍ଦ କରିବା ପାଇଁ ପଶ୍ଚାତ୍‌ପଦ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ ।

ପାଦଟୀକା

1. Immanuel Kant, Metaphysics of Morals, Part-I, Book-II, Chap. I, Sec. 25.

3. Harry Broudy, "Teaching : Craft or Profession ?" Educational Forum, 20 : 175-184, January, 1956.

4 Mortimer J. Adler, "Labour, Leisure, and Liberal Education Journal of General Education, 6 : 41-43, October, 1951.

6 Cf. Henry R. Linville, "The American Education of Teachers," School and Society, 40; 616-621, November, 1934 and Cf. Samuel P. Capen, "The Teaching Profession and Labour Unions," Journal of General Education, 1 : 275-278 July, 1947.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

Brubacher, Abram R. : Teaching : Profession and Practice (Appleton—Century—Crofts, Inc., New York, 1927.

Brubacher, John S. : Bases for Policy in Higher Education (McGraw-Hill Book Company, New York. 1965),'Chap. 4.

Heermance, Edgar L. : Codes of Ethics (Free Press Burlington, Vt., 1924), pp. 489-504.

Kelly, Truman L, : Scientific Method (The Ohio State University Press, Columbus, Ohio, 1929), pp, 42-80.

Landis, Benson Y. : Professional Codes (Teachers College, Columbia University, New York, 1927).

Lieberman, Myron : Education as a Profession (Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N, J. 1956), Chaps. 2-4, 9-10, 13.

National Education Association : Ethics in the Teaching Profession Research Bulletin, January, 1931.

—Report of the Professional Ethics Committee, 1948.

Taeusch, Carl F. ; Professional & Business Ethics (Holt, Rinehart and Winston Inc., New York, 1926); Chaps, 1.5, 10.

Walsh, Matthew J. : Teaching as a Profession (Holt, Rinehart and Winston, Inc,, New York, 1926).

Wilson, Logan : Academic Man (Oxford University Press, Fair Lawn, N. J,, 1942), Chap. 7.



ଷଷ୍ଠ ଭାଗ

ଧାରାବାହିକ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନ

ପଞ୍ଚଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ

ଚିନ୍ତାର ଏକ ବିଷୟ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନ

(Educational Philosophy As A Discipline)

ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଯାହା ମୁଖବନ୍ଧରେ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି, ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ବ୍ୟାଖ୍ୟାର ପ୍ରତ୍ୟେକ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକ ନେଇ ଚର୍ଚ୍ଚା କରି ଆରମ୍ଭ କରିବା ଆମର ପରିକଳ୍ପନାଗତ କୌଶଳ ହୋଇଆସିଅଛି । ପ୍ରାୟ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଉଦାହରଣରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଦେଖିବାକୁ ପାଇଲୁ ଯେ ଦାର୍ଶନିକ ପ୍ରସଙ୍ଗର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବା ପୂର୍ବରୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ମାତ୍ର ଅଳ୍ପ ଦୂର ଅଗେଇ ଯାଇ ପାରିଲୁ । ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତସ୍ୱରୂପ, ଶିକ୍ଷାର ସାମାଜିକ ପ୍ରକରଣରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ରାଜନୈତିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ବିଚାର କରିଥିଲୁ; ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ପ୍ରକରଣରେ ମୂଲ୍ୟ-ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଏବଂ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଓ ପ୍ରଣାଳୀ ପ୍ରକରଣରେ ଜ୍ଞାନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ । ଯାହାହେଉ ପ୍ରତ୍ୟେକ ସ୍ଥଳରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଦର୍ଶନିକ ତତ୍ତ୍ୱର ବିଚାର କରିଅଛୁଁ, ତଥାପି ଯେପରି ଦାର୍ଶନିକ ତତ୍ତ୍ୱ ବଖାଣିବାରେ ଆମର ପ୍ରାପ୍ୟ ସନ୍ଦେହ ନାହିଁ । ପ୍ରାୟ ପ୍ରାୟ ପ୍ରତ୍ୟେକ ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଦାର୍ଶନିକ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଉପୁଜିଛି; ତେଣୁ କୌଣସି ଲୋକ ବିସ୍ମିତ ହେବା ଅନୁଚିତ ଯେ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଭୂମିକା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ମଧ୍ୟ ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଛି । ଆମ ଆଲୋଚନା ଭିତରୁ ଥରକୁ ଥର ଏହିସବୁ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଜାତ ହୋଇଅଛି; କିନ୍ତୁ ଆମେ ସେସବୁକୁ ଛାଡ଼ି ଚାଲିଯାଇଅଛୁଁ । ବର୍ତ୍ତମାନ ସେସବୁକୁ ଅବହେଳା କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ସେଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରତି ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଏବଂ ପୂର୍ଣ୍ଣ ଧ୍ୟାନ ଦେବା ଦରକାର ।

ଯେକେହି ଲୋକ ଚିନ୍ତା କରିପାରନ୍ତି ଯେ ଏପ୍ରକାର ଆଲୋଚନା କାହିଁକି ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସ୍ଥଗିତ ରଖାଯାଇଅଛି । ଯଦି ଆମ୍ଭେମାନେ ପ୍ରଥମରୁ ଦାର୍ଶନିକ ଦୁଃସାହସିକତାର ସ୍ୱରୂପ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିଦେଇଥାନ୍ତୁ, ତେବେ ଏହା ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକର ସ୍ପଷ୍ଟୀକରଣ କ'ଣ କରାଯାଇନଥାନ୍ତା ? ସମ୍ଭବତଃ ଏହା ହୋଇଥାନ୍ତା, ଏହା ମଧ୍ୟ ତଦ୍ରୂପ ସମ୍ଭବ ଯେ ଏ ପ୍ରକାର ସ୍ପଷ୍ଟୀକରଣ ଏତେଦୂର ଅମୂର୍ତ୍ତ ହୋଇଥାନ୍ତା ଯେ ଯେଉଁମାନେ ଏଥିରେ ଦୀକ୍ଷିତ ହୋଇନାହାନ୍ତି, ସେମାନେ ବାସ୍ତବରେ ମୁଣ୍ଡବାଉଳା ହୋଇ ପଡ଼ିଥାନ୍ତେ । ପରିସ୍ଥିତିଟି ଗୋଟିଏ ବୈଦେଶିକ ଭାଷା ଶିକ୍ଷା କରିବା ପରି । ବ୍ୟାକରଣ କେତେବେଳେ ଆରମ୍ଭ କରାଯିବା ଉଚିତ ? ପ୍ରଥମରୁ ବା ଭାଷାରେ ଭାବ ଗ୍ରହଣ ଓ ପ୍ରକାଶ କରିବାରେ କେତେକ ସୁଯୋଗ ପାଇବା ପରେ ? ଅବଶ୍ୟ ପରିଶେଷରେ ଏହି ଦୁଇ କଥା ଏକ ସଙ୍ଗରେ କରିବାକୁ ହେବ, କିନ୍ତୁ ଏ ବିଷୟରେ ସାଧାରଣତଃ ସମସ୍ତେ ଏକମତ ହୁଅନ୍ତି ଯେ ଉତ୍ତମ ପ୍ରଶିକ୍ଷଣଦ୍ୱାରା ଭାଷାର ବୈଧାନିକ ସଂରଚନାର ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରମ୍ଭରେ ଗୌଣ ହୋଇଯାଏ ।

ଦର୍ଶନରେ ମଧ୍ୟ ତାହାହିଁ ହୁଏ । ଦାର୍ଶନିକ ପଦ୍ଧତିର ଜଟିଳତା ବିଷୟରେ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବା ପୂର୍ବରୁ ଦାର୍ଶନିକ ପ୍ରସଙ୍ଗ ସମ୍ପର୍କରେ କେତେକାଂଶରେ ପରିଚିତ ହେବା ଭଲ ।

ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନ

କେତେକ ଅବସରରେ ଶିକ୍ଷା ସମସ୍ୟା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଆଲୋଚନା ଉତ୍ତର ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନ ଅପେକ୍ଷା ବିଶେଷ ଅଧିକ ଜଣାପଡ଼ିଥାଇପାରେ । ବସ୍ତୁତଃ ଏହା ଏହି କାରଣରୁ ହୁଏ, ଦର୍ଶନ ଓ ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନ ମଧ୍ୟରେ ଏପ୍ରକାର ଘନିଷ୍ଠ ସାଦୃଶ୍ୟ ରହିଛି ଯେ ଦର୍ଶନର ଅଧିକ ଆନୁଷ୍ଠାନିକ ବିବରଣୀର ଆଲୋଚନାକୁ ବର୍ତ୍ତମାନ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସ୍ଥଗିତ ରଖିବା ପାଇଁ ଆମ୍ଭମାନେ ସମର୍ଥ ହୋଇଥିଲୁଁ । ଦର୍ଶନରେ ଯେଉଁମାନେ ତାଲିମ ପାଇନାହାନ୍ତି, ଏପ୍ରକାର ସାଧାରଣ ଲୋକ ବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ପଚ୍ଚରନ୍ତୁ, ଅନେକ ଶିକ୍ଷାସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ ପାଇଁ କି କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନ କରାଯିବ ଓ ସେ କ୍ଷୁଦ୍ର ସମ୍ଭବତଃ ଏକ ପୂର୍ବ-ପ୍ରସ୍ତୁତ ଉତ୍ତର ଏଥି-ପାଇଁ ରଖିଥିବେ । ଏ ପ୍ରକାର ଉତ୍ତର ପାଇଁ ସେ କେଉଁଠାରୁ ସମ୍ବଳ ପାଇଲେ ? ଆମ୍ଭେ-ମାନେ ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନରୁ ଉତ୍ତର ଜାଣିବା, ଦୈନନ୍ଦିନ ଜୀବନର ବ୍ୟାପାରକୁ ବୁଝିବା ପାଇଁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲୋକର ଯେଉଁ ବୁଦ୍ଧି ବିଚାର ଥାଏ, ତାହା ସାଧାରଣ ପ୍ରୟୋଗରୁ ହୋଇଥାଏ । କିନ୍ତୁ ଏହା ତଦପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଅଟେ, ଯେଉଁସବୁ ସଞ୍ଚିତ ବିଶ୍ୱାସ ଯେକୌଣସି ଲୋକ ତାହାର ସାଥୀମାନଙ୍କ ସହିତ ଭାଗୀଦାର ହୋଇଥାଏ ଓ ଯାହାର ସମର୍ଥନ ସାମାଜିକ ସଂସ୍ଥାଠାରୁ ମିଳିଥାଏ, ସେହି ସବୁ ବିଶ୍ୱାସ ବୁଦ୍ଧି ସହିତ ସଂଯୁକ୍ତ ହୋଇ ଉତ୍ତର ଦେବା ପାଇଁ ସାମର୍ଥ୍ୟ ଯୋଗାଇଥାଏ । ଅତଏବ ଜନମତ ସବୁରେ ସେଉଁ ପ୍ରକାର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଅନୁଭୂତି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ, ତାହାହିଁ ଶିକ୍ଷା-ବ୍ୟାପାର ବିଷୟରେ ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନର ଭିତ୍ତି ଅଟେ କିମ୍ବା ଏହାକୁ ଭିନ୍ନଭାବରେ କହିବାକୁ ଗଲେ, ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନ ହେଉଛି, ତାତ୍ତ୍ୱିକ ଦଳଗତ ଆଧାର ବାକ୍ୟ (Theoretical Group Premise) ବା ପ୍ରବୃତ୍ତି, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲୋକ ତାଙ୍କର ନିଷ୍ପତ୍ତିଗୁଡ଼ିକୁ ସ୍ଥାପନ କରନ୍ତି ଓ ତାଙ୍କର ଦୈନନ୍ଦିନ ବ୍ୟାପାରକୁ ପରିଚାଳିତ କରନ୍ତି ।

ଏହି ମନ୍ତବ୍ୟ ଅନେକ ସମୟରେ ଦିଆଯାଏ ଯେ ପ୍ରତ୍ୟେକଙ୍କ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନ ଅଛି; ସେ ଏ ବିଷୟରେ ଅବଗତ ହୋଇପାରନ୍ତି ବା ନହୋଇ ପାରନ୍ତି । ଏହା ସମ୍ଭବତଃ ସତ୍ୟ, ଯଦି ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଶିକ୍ଷା ବିଷୟରେ ଗୋଟିଏ ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନର ଦୃଷ୍ଟି ରହିଛି । ଏହା ନିଃସନ୍ଦେହ, ଶିକ୍ଷାର ଆଦର୍ଶ ନିର୍ମିତ ଦର୍ଶନ ଭାବରେ ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନ ହିଁ ଅନେକ ସମୟରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଧ୍ୟାନ ଆକର୍ଷଣ କରୁଥିବା ବହୁଧାବିଭକ୍ତ ବିଷୟରେ ତୁରନ୍ତ ସମାଧାନ କରିବା ପାଇଁ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ; କିନ୍ତୁ ଏହା ସହଜରେ ଅନୁଭୂତ ହୋଇନପାରେ, ଯଦି ଦୀର୍ଘମିଆଦୀ ଶିକ୍ଷାନୀତି ସ୍ଥିର କରିବା ପାଇଁ ଏହା ଉପରେ

ଗୁରୁତର ଗୃପ ପଡ଼େ । ଯଥାର୍ଥ-ଭାବରେ କହିବାକୁ ଗଲେ, ଦାର୍ଶନିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ହେଉଛି ଅତ୍ୟଧିକ କଠୋର ଚିନ୍ତାର ଫଳ—ଚିନ୍ତନକୁ ଅତ୍ୟଧିକ ବ୍ୟାପକ ପରିସର ଦେଲେ ଏବଂ ଏହାକୁ ଅତ୍ୟଧିକ ତାର୍କିକ କରିଦିଅନ୍ତେ ତେଥିରୁ ଦାର୍ଶନିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଜନ୍ମଲାଭ କରେ । ଏହା ସତ୍ୟ ହେଲେହେଁ ଏହି କିନ୍ତୁ ଭିକଚ୍ଛିକରିବା ଭୁଲ ହେବ ଯେ ଦର୍ଶନ ଏବଂ ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଏତେଦୂର ଅଙ୍କସି କ ବା ଗୁଣ ଯେ ଏହା ପ୍ରକାରଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ସଙ୍ଗେ ସମାନ । ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟଟି ବରଂ ପରିଣାମର ପାର୍ଥକ୍ୟ ଅଟେ । ତଥାପି ଏଠାରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ପରିଭାଷାର ବ୍ୟବହାରରେ ସତର୍କ ହେବାକୁ ହେବ । କେତେକ ସ୍ଥଳରେ ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣକୁ ବୁଝାଇବା ପାଇଁ ଦର୍ଶନ ଶବ୍ଦର ବ୍ୟବହାର କରିବାରେ ଯଥାର୍ଥ୍ୟ ଥିବାବେଳେ କେବଳ କଳ୍ପନାଠାରୁ ଅନେକ କମ ଗୁରୁତର ତାର୍କିକ ବିସ୍ତରକୁ ବୁଝାଇବା ଭଳି ସବୁପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷା-ଦୃଷ୍ଟିକୋଣକୁ ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବା ପାଇଁ ଏହାକୁ ବ୍ୟବହାର କରିବାରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ସାବଧାନ ହେବା ଉଚିତ । (୧)

ତଥାପି ଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନର ଜିଜ୍ଞାସାଗୁଡ଼ିକ ଯେତେଦୂର ପ୍ରସ୍ତୁତ ବା ପ୍ରଚଳିତ ହୋଇଥାଉ ପଛକେ ସେଗୁଡ଼ିକର ତ୍ରୁଟି ରହିଛି । କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନକୁ ଏଥିପାଇଁ ହଟାଇ ଦେବାକୁ ଯଦି ପରାମର୍ଶ ଯାଏ, ଏହା କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନବିରୋଧୀ ବିଷୟ ହେବ । ଯେତେବେଳେ ଏହା କରିବାକୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଅପେକ୍ଷା କରି ବସୁ, ସେତେବେଳେ ଆମ୍ଭେମାନେ ତୁରନ୍ତ ଅନୁଭବ କରୁଁ, ସେସବୁର ସାର୍ବଜନୀକରଣ କେତେ ଅସନ୍ତୋଷଜନକ । କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନର ଅଗାଡକୁ ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ସମାଲୋଚନା କଲେ କେବଳ ସେଥିରୁ ତତ୍‌ଷଣାତ୍ ଏହାର ଅସ୍ଥିରତାର ପରିଚୟ ମିଳିଯାଏ । ସମୟରୁ ସମୟାନ୍ତର ଓ ସ୍ଥାନରୁ ସ୍ଥାନାନ୍ତର ଏହା ଦୋଦୁଲ୍ୟମାନ ହୋଇଅଛି । ଗୋଟିଏ ନିର୍ବୋଧ ଶିଶୁକୁ ବୋକାଟୋପି ପିନ୍ଧାଇଦେବା ଗତକାଲି କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନ ସମ୍ମତ ହୋଇଥାଇପାରେ; ଅଥଚ ଆଜି ଏହାର କୌଣସି ଅର୍ଥ ଥିବା ହୋଇନପାରେ । ଦୁର୍ବଳାଙ୍ଗ ଶିଶୁମାନଙ୍କୁ ମୃତ୍ୟୁବରଣ କରିବାକୁ ଦେବାଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସୁସ୍ଥ ସନ୍ତାନ-ଜନନବିଜ୍ଞାନର (eugenics) ଅଭ୍ୟାସ ବୋଲି ଅତୀତ ଗ୍ରୀସରେ କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନର ବିଷୟ ବୋଲି ବିବେଚିତ ହେଉଥିବା ବେଳେ ଆଧୁନିକ ଆମେରିକାରେ ଏହି ପ୍ରଥା କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନର ପ୍ରଚଳିତ ମାନ ଅନୁସାରେ ନିଷ୍ଠୁର ଜଣାପଡ଼ିପାରେ । ପରିଣାମ ସ୍ୱରୂପ ଶିକ୍ଷାସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିବାଦର ସମାଧାନ ପାଇଁ କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନ ପରି ବ୍ୟତିକ୍ରମର ବିଷୟ ଉପାଦେୟ ହୋଇପାରେ କିନ୍ତୁ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ଅପିଲ୍ କରି ସନ୍ତୋଷଜନକ ନ୍ୟାୟବିଚାର କ୍ୱଚିତ୍ ମିଳିପାରେ ।

ଏହା ଏକ ସୁପରିଚିତ ବିଷୟ ଯେ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରର ଏକନିଷ୍ଠ ପେଶାଦାରୀ ଗ୍ରହଙ୍କୁ ଜନସାଧାରଣଙ୍କ କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନ ବାହାରେ ଯିବାକୁ ପଡ଼ିବ; ଯଦି ତାଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷାନୀତି ଗଠନ

(୧) ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷକ କହନ୍ତି ଯେ ସେ ଉଦାସୀନ ରହି ଆପଣାର ବୃତ୍ତିଗତ ଉତ୍‌କଣ୍ଠାକୁ ଜାଣିଗଲେ ଅର୍ଥାତ୍ ସେହି ଉତ୍‌କଣ୍ଠାଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ପର୍କରେ ଅନବହିତ ରହିଲେ ସେ ଏତଦ୍ୱାରା ଏହି ଉକ୍ତିର ବିରୋଧକୁ ମିଥ୍ୟା ପ୍ରମାଣ କରି ହିଁ ଉକ୍ତିଟି ସ୍ଥାପନ କଲେ ।

କରିବାକୁ ପଡ଼େ, ସେଥି ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ପରୀକ୍ଷା ଏବଂ ଷ୍ଟାଟିଷ୍ଟିକ୍ସ ରହିବ । ଏହା କରିବା ପାଇଁ ତାଙ୍କର ପନ୍ଥା ହେଉଛି, ତାଙ୍କ କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନକୁ ଯନ୍ତ୍ରପାତି ସାହାଯ୍ୟରେ ବିଶୁଦ୍ଧ କରିନେବାକୁ ହେବ; ଅର୍ଥାତ୍ ତାଙ୍କୁ ଅଧିକ ବିଷୟବସ୍ତୁ ସଂଗ୍ରହ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଯାହା ଫଳରେ ତାଙ୍କର ବିସ୍ତୃତ ଏପରି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହେବ, ଯାହାକି ଅଧିକ ଲୋକଙ୍କ ପାଇଁ ଅଧିକ ସମୟରେ ଓ ଅଧିକ ସ୍ଥାନରେ ବୈଧ ହୋଇପାରିବ । କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନର ଏହି ଅଧିକ ବିଶୁଦ୍ଧୀକରଣ ସାଧନ କରିବାର ଦୁଇଟି ପ୍ରମୁଖ ପ୍ରଣାଳୀ ରହିଛି । ଗୋଟିଏ ହେଉଛି ବୈଜ୍ଞାନିକ ଏବଂ ଅନ୍ୟଟି ଦାର୍ଶନିକ । ଯେଉଁ ପନ୍ଥାବଲମ୍ବନ କରି ବୈଜ୍ଞାନିକ ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନର ଉନ୍ନତି ସାଧନ କରନ୍ତି ତାହା ସୁବିଦିତ । ପରୀକ୍ଷଣ ପାଇଁ ସେ ନିର୍ବାଚନ କରନ୍ତି, ଯୌକ୍ତିକ ସମସ୍ୟା, ଯାହାର ସଂଜ୍ଞା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ତଥା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ସ୍ଥିର କରାଯାଇପାରେ । ଅର୍ଥାତ୍ ସେ ଏପରି ସମସ୍ୟା ନିର୍ବାଚନ କରନ୍ତି, ଯେଉଁଥିରେ ଜଡ଼ିତ ଉପାଦାନ ବା ଚଳର (variable) ସଂଖ୍ୟା ଅତ୍ୟନ୍ତ ସୀମିତ ହୋଇଥାଏ ଓ ଯେଉଁଥିରେ ଏହି ଉପାଦାନ ବା ଚଳଗୁଡ଼ିକୁ ସହଜରେ ଯେଉଁ ପ୍ରକାରଣରେ ସେଗୁଡ଼ିକ ସଂଗଠିତ କରାଯାଏ, ସେଥିରୁ ପୃଥକ କରାଯାଇପାରେ । ଉପାଦାନଗୁଡ଼ିକର ଏହି ସହଜ ନିର୍ବାଚନର କାରଣ ହେଉଛି ଯେ ସେମାନଙ୍କ ବିଚରଣକୁ କଡ଼ାକଡ଼ି ଭାବରେ ଆୟତ୍ତାଧୀନ ରଖିବା ପାଇଁ ବୈଜ୍ଞାନିକଙ୍କୁ ସମର୍ଥ କରିବାକୁ ପଡିବ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ସାମର୍ଥ୍ୟ ଅନୁଯାୟୀ ଗଠିତ ଗ୍ରୁପମାନଙ୍କର ସମଜାତୀୟ ସମୂହନ (grouping) ସହିତ ଯଦି ତାଙ୍କୁ ପରୀକ୍ଷଣ କରିବାକୁ ପଡ଼େ, ତେବେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ନିଶ୍ଚିତ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ ଯେ ଗ୍ରୁପର ଲିଙ୍ଗ, ଗୋଷ୍ଠୀ, ଶ୍ରେଣୀର ଆକାର ଓ ଏ ପ୍ରକାର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଉପାଦାନ ଯଥେଷ୍ଟ ଭାବରେ ବିଭିନ୍ନ ହେବ ନାହିଁ; ଯାହା ଫଳରେ ସେ ଯେଉଁ ଦଳଗୁଡ଼ିକୁ ଅଧ୍ୟୟନ କରୁଅଛନ୍ତି, ତାହାର ସମଜାତୀୟତା ଓଲଟି ନଯିବ । ଏ ପ୍ରକାର ଠିକ୍ ଗୋଟିଏ ଉପାଦାନକୁ କୌଶଳକ୍ରମେ ଆୟତ୍ତରୁ ବାହାରକୁ କାଢି ନିଆଯାଉ ଓ ଶିକ୍ଷାବୈଜ୍ଞାନିକ କହିପାରିବେ ନାହିଁ, ପରୀକ୍ଷଣରେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଭଲ ନମ୍ବର ପରି ଏପ୍ରକାର ଫଳସବୁ ତାଙ୍କ ଦଳର ସମଜାତୀୟତା ହେତୁ କିମ୍ବା ଅନ୍ୟ କୌଣସି ବାହ୍ୟ ଉପାଦାନ ହେତୁ, ଯାହାକି ତାଙ୍କ ବିସ୍ତୃତିରୁ ବାହାରେ ରହିଛି । କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନକୁ ଗୁଡ଼ ସେ ଯେଉଁ ସ୍ଥାନରେ ବିଚ୍ୟୁତ ହେବାର ଅଧିକ ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି, ତାହା ହେଉଛି ତାଙ୍କର ପ୍ରକଳ୍ପରେ (hypothesis) ଯାହାକି ସେ ସ୍ଥିର କରନ୍ତି । ଉନ୍ନତ ବିଜ୍ଞାନରେ ପ୍ରକଳ୍ପଗୁଡ଼ିକୁ କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନର ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ କୌଣସି ଗ୍ରନ୍ଥରେ ପ୍ରକାଶ କରାଯାଇପାରେ । କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନକୁ ଅଧିକ ବିଶୁଦ୍ଧ କରି ତାଙ୍କର ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ନିର୍ଭରଶୀଳ କରିବା ପାଇଁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ସାଧାରଣତଃ ତାଙ୍କ ପରୀକ୍ଷାର ପୁନରାବୃତ୍ତି କରନ୍ତି ଏବଂ ସେହି ପରୀକ୍ଷାକୁ ଅନ୍ୟମାନେ କରିବାପାଇଁ ଉତ୍ସାହିତ କରନ୍ତି । ତତ୍‌ପରେ ଯଦି ଫଳ ଏକ ପ୍ରକାର ହୁଏ, ତେବେ ସେ ଦାବି କରିପାରିବେ ଯେ ତାଙ୍କର ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକ ଯେ କେବଳ ବିଶ୍ୱସନୀୟ ତାହା ନୁହେଁ, ଏହା ମଧ୍ୟ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ହେବ, ନିର୍ଭରଶୀଳତାର ଏହି ଦୁଇଟି ହେଉଛି ମୁଖ୍ୟ ଲକ୍ଷଣ । ଏହିସବୁ ବିଶୁଦ୍ଧୀକରଣକୁ

ପ୍ରୟୋଗ କରିବାଦ୍ୱାରା ହିଁ ବିଜ୍ଞାନ ସର୍ବସାଧାରଣଙ୍କର ପ୍ରତ୍ୟୟ ଲାଭ କରିପାରିଛି, ଯାହା ଆଜିକାଲି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ ।

କାଣ୍ଡଜ୍ଞାନକୁ ବିଶୁଦ୍ଧ କରିବା ଓ ସଂପ୍ରସାରିତ କରିବାର ଦାର୍ଶନିକ ପ୍ରଣାଳୀ ବୈଜ୍ଞାନିକ ପ୍ରଣାଳୀଠାରୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଭିନ୍ନ ଢଙ୍ଗରେ ଗତି କରେ । କେତେକ ସୀମିତ ଘଟ୍ୟଣା ଉପାଦାନ ଓ ଚର, ଯାହାକି କୌଣସି ଶିକ୍ଷା-ସମସ୍ୟାରେ ନିହିତ ଥାଏ ଓ ଯାହାକୁ ପରୀକ୍ଷଣ ଦ୍ୱାରା କଠୋର ଭାବରେ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ କରାଯାଇପାରେ, ସେଗୁଡ଼ିକର ସମାଧାନ କରିବା ଏହାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ନୁହେଁ । କିନ୍ତୁ ଏହାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେଉଛି ଏପରି ଏକ ସମାଧାନ, ଯାହାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହେଉଛି ପ୍ରତ୍ୟେକ ଉପାଦାନ ବା ଚର, ଯାହାକି ସମାସ୍ୟାଟି ପ୍ରତି ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷରେ ହେଉ ବା ପରୋକ୍ଷରେ ହେଉ, ପ୍ରାସଙ୍ଗିକ ହୋଇଥାଏ । ତେଣୁ ସମଜାତୀୟ ସମୂହନର ସାଧାରଣ ବିଷୟରେ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବାକୁ ହେଲେ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଯେ କେତୋଟି ସୀମିତ ବିଷୟବସ୍ତୁରେ ଆପଣାକୁ ଆବଦ୍ଧ କରିରଖନ୍ତି, ଠିକ୍ ତାହା ଅପେକ୍ଷା ଦାର୍ଶନିକ ଆଗ୍ରହ ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ହୋଇପଡ଼େ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ଉନ୍ନତ ପରୀକ୍ଷଣରେ ମିଳୁଥିବା ନମ୍ବରର ବାହାରକୁ ଯାଇ ଦାର୍ଶନିକ ମଧ୍ୟ ଉତ୍କୃଷ୍ଟତା ବା ନିକୃଷ୍ଟତାର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ମନୋଭାବରେ ମଧ୍ୟ ଆଗ୍ରହୀ ହୁଅନ୍ତି, ଯେଉଁ ମନୋଭାବକୁ ଛାତ୍ରମାନେ ଶିକ୍ଷା କରନ୍ତି, ଯେତେବେଳେ ସେମାନଙ୍କର ସମଜାତୀୟ ଭାବରେ ଦଳଗଠନ କରାଯାଇଥାଏ; ବିଦ୍ୟାଳୟ ବାହାରେ ତଥା ବିଦ୍ୟାଳୟ ଭିତରେ ଏହିସବୁ ଦଳଗଠନର ଫଳ ଓ ଏହିସବୁ ଦଳର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଉପରେ ପ୍ରଭାବର ସେ ମଧ୍ୟ ଆଗ୍ରହୀ ହୁଅନ୍ତି । (୨) କିମ୍ବା ନୀତିଶିକ୍ଷା କ୍ଷେତ୍ରରୁ ଅନ୍ୟ ଏକ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ନିଅନ୍ତୁ । ଏହା ସର୍ବସମ୍ମତ ଯେ ଆମ୍ଭେମାନେ ସନ୍ତାନ୍ତେ ସାହସିକତା, ଆନୁଗତ୍ୟ, ଅଧ୍ୟବସାୟ, ଆଜ୍ଞାଧୀନତା ପ୍ରଭୃତି ଚରିତ୍ରଗତ ଲକ୍ଷଣ ଶିକ୍ଷା ଦେବାକୁ ଚାହୁଁ । ସ ହାହେଉ ଗୋଟି ଗୋଟି କରି ନିଆଗଲେ ଏହି ସବୁ ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ଲକ୍ଷଣକୁ ଗୋଟିଏ ଗୁଣ୍ଡାଦଳ ମଧ୍ୟ ଏହାର ସଭ୍ୟମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ କରିପାରେ । ଫଳତଃ ଆମ୍ଭେମାନେ ବିଶ୍ୱାସର ସହିତ ପ୍ରତିପାଦନ କରିପାରିବା ନାହିଁ ଯେ ଏହିସବୁ ଲକ୍ଷଣ ମଧ୍ୟରୁ ଯେକୌଣସିଟି ନୀତିଶିକ୍ଷାର ଯୋଗ୍ୟ ଲକ୍ଷ୍ୟ ହୋଇପାରେ; ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷାର କେତେକ ମୋଟାମୋଟି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସହିତ ସମ୍ପର୍କିତ କରୁଁ, ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ଆମ୍ଭେମାନେ କି ପ୍ରକାର ସମାଜରେ ବାସ କରୁଁ ବା ବାସ କରିବ ପାଇଁ ଚାହୁଁ ।

---

(୨) ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ସମଜାତୀୟ ଦଳଗଠନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଗବେଷଣା ଫଳର ଦାର୍ଶନିକ ସମାଲୋଚନା ପାଇଁ Alice V. Keliher, A Critical Study of Homogeneous Grouping (Teachers College, Columbia University, New York, 1931) ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଏ ପ୍ରକାର ସ୍ଥୂଳ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ପାଇଁ ବିଭିନ୍ନ ଉପାଦାନକୁ ମିଶାଇ ଏସବୁର ବିନିଯୋଗ ଦର୍ଶନରେ ସ୍ୱାଧୀନଭାବରେ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଯେତେ ଅଧିକ ଥର ଦରକାର ହେବ ସେତେ ନେ ହୋଇପାରେ, ଏହାକୁ ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନର ଅଳ୍ପ ବିଷୟ ତଥା ଏହାର ଜନବୋଧ ପ୍ରଥମ ଭାଗ ଅର୍ଥାତ୍ ପରମ୍ପରାର ଅଳ୍ପ ବିଷୟକୁ ନେଇ ଆରମ୍ଭ କରିବାକୁ ପଡ଼ିପାରେ । ଯାହା ହେଉ, ଦର୍ଶନରେ ଯେଉଁ ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ପ୍ରତି ଧ୍ୟାନ ରହେ, ସେଥିପାଇଁ ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନ ଓ ପରମ୍ପରାର ତଥ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ଯଥେଷ୍ଟ ସଠିକ୍ ହେବନାହିଁ । ଫଳତଃ ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନ ଓ ପରମ୍ପରାର ସେହି ସବୁ ଅଧିକ ସୂକ୍ଷ୍ମ ସଂସ୍କରଣଗୁଡ଼ିକୁ, ବିଜ୍ଞାନ ଓ ଇତିହାସକୁ ଦର୍ଶନ ଏହାର ଭଣ୍ଡାରରେ ସଂଗ୍ରହ କରିବ । ବିଭିନ୍ନ ବିଜ୍ଞାନ ମଧ୍ୟରେ ପ୍ରାଣୀବିଜ୍ଞାନ ଏବଂ ମନୋବିଜ୍ଞାନ ଆଦି ଜୀବବିଜ୍ଞାନଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରତି ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଅଧିକ ଶ୍ରଦ୍ଧା ଜ୍ଞାପନ କରିବ । କିନ୍ତୁ ସମାଜବିଜ୍ଞାନ, ରାଜନୀତି ଏବଂ ଅର୍ଥନୀତି ପ୍ରଭୃତି ସାମାଜିକ ବିଜ୍ଞାନ, ଯେଉଁସବୁର ପ୍ରଭାବ ଶିକ୍ଷିତ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକ ଉପରେ ପଡ଼ିଥାଏ, ସେ ସବୁ ପ୍ରତି ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଊଣା ଉଚ୍ଚ ଶ୍ରଦ୍ଧା ଜ୍ଞାପନ କରିବ ନାହିଁ । ଧର୍ମ ଏବଂ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ରର ବିଷୟ ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ବ୍ୟାପକ ଦୃଷ୍ଟିଭଙ୍ଗୀର ଉପାଦାନ ହେବା ଉଚିତ । ବସ୍ତୁତଃ ଧର୍ମ ମଧ୍ୟ ଦାର୍ଶନିକ ଦୁଃସାହସ ସହିତ ଘନିଷ୍ଠ ଭାବରେ ସମକାଳୀନ ଓ ଏହି ସମକାଳୀନତା ଏହି ଅର୍ଥରେ ଯେ ଏହା ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷା-ସମସ୍ୟାର ସର୍ବାଧିକ ଅନ୍ତର୍ଗତ ବିଭାଗଗୁଡ଼ିକୁ ଆବିଷ୍କାର କରିବାରେ ଆଗ୍ରହୀ ହୋଇଥାଏ, ଏପରିକି ସମସ୍ୟାର ସେହି ସବୁ ସୀମାରେଖା, ଯାହାକି ସର୍ବାଧିକ ମହାନ୍ ଚିନ୍ତାର ସୀମାରେ ରହିଛି, ଏହାକୁ ଆବିଷ୍କାର କରିବାରେ ଆଗ୍ରହୀ ହୋଇପାରେ । ଯାହାହେଉ ଏହିସବୁ ବିଷୟର ସୁବିଧା ନେବାକୁ ହେଲେ, ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବା ଉଚିତ ଯେ ଦର୍ଶନଦ୍ୱାରା କୌଣସି ନୂତନ ତଥ୍ୟର ଅନାବରଣ କରାଯାଏ ନାହିଁ । ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ବିଷୟର ତଥ୍ୟ-ଗୁଡ଼ିକୁ ଏହା ଧାରାବାହିକ ଗତିରେ ପକାଏ; କିନ୍ତୁ ଏହାର ଆପଣାର ବୋଲି କିଛି ନିଜର କରେ ନାହିଁ ।

ଦାର୍ଶନିକ ଅଧ୍ୟୟନ ପାଇଁ ପରିସ୍ଥିତିର ଯେଉଁ ସମଗ୍ରତା ସଂଗତ ବୋଲି ବିବେଚିତ ହୁଏ, ସେସବୁକୁ କେବଳ ପରିମାଣାତ୍ମକ ବ୍ୟାପାର ବୋଲି ବିଚାରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ, ଯେପରି ଗୋଟିଏ ଜ୍ଞାନକୋଷରେ ସବୁ ବିଭାଗର ମୋଟାମୋଟି ଆଲୋଚନା କରାଯାଇଥାଏ । ଶିକ୍ଷାବିତ୍ ଯେଉଁସବୁ ପରିସ୍ଥିତିକୁ ହିସାବରେ ନେବା କଥା; ସେସବୁ ପରିସ୍ଥିତିକୁ କେବଳ ଯଦି ବହୁଗୁଣିତ କରାଯାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷାରେ ଅଭ୍ୟାସ କରୁଥିବା ଲୋକଙ୍କୁ ଏହା ଯେତିକି ଆଲୋକ ଦାନ କରିବ, ସେତିକି ଗୋଳମାଳରେ ପକାଇବାର ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି । ବିଭିନ୍ନ ଉପାଦାନ ବା ପରିସ୍ଥିତିଗୁଡ଼ିକ, ଯାହାର ଶିକ୍ଷା-ସମସ୍ୟା ସହିତ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି, ସେସବୁ ଏପ୍ରକାର ପ୍ରଶସ୍ତ ପରିସରର ଆଲୋଚନା କରିବାରେ ଦାର୍ଶନିକ ପଦ୍ଧତି ପରମ୍ପରାକ୍ରମେ ତିନୋଟି କାର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ପାଦନ କରିବାକୁ ଯତ୍ନ କରେ । ଗୋଟିଏ ହେଉଛି ପରିକଳ୍ପନାମୂଳକ, ଅନ୍ୟଟି ଆଦର୍ଶମୂଳକ ଓ ଶେଷଟି ସମାଲୋଚନାମୂଳକ ।

ପରିକଳ୍ପନାତ୍ମକ ଭୂମିକାରେ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନ

(Educational Philosophy As Speculative)

ପରିକଳ୍ପନାତ୍ମକ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ସାରସଂଗ୍ରାହୀ ହେବାକୁ ପ୍ରଯତ୍ନ କରେ । ବିଜ୍ଞାନ, ଇତିହାସ ତଥା ପୂର୍ବୋଲ୍ଲିଖିତ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ କ୍ଷେତ୍ରରୁ ତଥ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ଉପସ୍ଥାପନ କରାଗଲେ ସମଗ୍ର କ୍ଷେତ୍ରର ଗୋଟିଏ ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ସ୍ଥୂଳ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ନେବାପାଇଁ ଦର୍ଶନ ଯତ୍ନ କରେ । ଏହି ସୁବିଧାଜନକ ସ୍ଥିତି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହା ବିଭିନ୍ନ ଅଂଶଗୁଡ଼ିକର ସମନ୍ୱୟ ବା ସେସବୁକୁ ସଙ୍ଗତି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରେ ପରିଣତ କରିବାକୁ ଚେଷ୍ଟା କରେ । ବସ୍ତୁତଃ ଏହି କାରଣରୁ କେତେକ ଲୋକ ଦର୍ଶନର ଏହି କାର୍ଯ୍ୟକୁ ପରିକଳ୍ପନାତ୍ମକ ଅପେକ୍ଷା ସାରସଂଗ୍ରହକାରୀ ବୋଲି କହନ୍ତି । ଯଦିଓ ବିଷୟବସ୍ତୁ ମଧ୍ୟରେ ଯଦି ଫାଙ୍କ ରହିଯାଏ, ତେବେ ଯେଉଁଠାରେ କୌଣସିଟା ସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ନାହିଁ, ସେଠାରେ ଅର୍ଥ ପୂରଣ କରିବ ପାଇଁ ଉଣା ଅଧିକେ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ଅନୁମାନ ସ୍ଥିର କରିବାକୁ ସାହସ କରେ । ଏକ ଅର୍ଥରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ପରିକଳ୍ପନାତ୍ମକ ଦର୍ଶନ ବିଶ୍ୱର ଏକ ମାନଚିତ୍ର କରି ଓ ସେଥିରେ ମନୁଷ୍ୟର ସ୍ଥାନ ଅଙ୍କନ କରେ । ରୂପକ ଭାବରେ କହିବାକୁ ଗଲେ ନିର୍ଦ୍ଦେଶନା ପାଇଁ ଏ ପ୍ରକାର ଚିତ୍ର ହାତରେ ରଖିବାଦ୍ୱାରା ଗୋଟିଏ ଶିକ୍ଷାମୂଳକ ଯୋଜନା କରିବା ଅଧିକ ସହଜ ହେବା ଉଚିତ ।

ଏହା ସାଧାରଣତଃ ସର୍ବସମ୍ମତ ଯେ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ପରିକଳ୍ପନାତ୍ମକ ସମଗ୍ରତା ହେଉଛି ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଏକ ବିଧିବଦ୍ଧ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଓ ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ଏହା ଯେଉଁସବୁ ବହୁବିଧ ବିଶେଷ ବିବରଣୀକୁ ନେଇ କାମ କରେ, ସେସବୁ କେବଳ ଗୋଟିଏ ସଙ୍ଗତ ନମୁନା ହୋଇପାରେ ବା ନ ହୋଇପାରେ । ଗୋଟିଏ ଅଖଣ୍ଡ ବା ଅଦ୍ୱୈତବାଦୀ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ବା ସମନ୍ୱୟ, ଯାହାକୁ କି ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତସ୍ୱରୂପ ଫାଶିଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷାର ଏକଛତ୍ରବାଦ କୁହାଯାଏ, ତାକୁ ସାଧନ କରିବାରେ କେତେକ ଦର୍ଶନ ବାସ୍ତବରେ ସଫଳ ହୁଅନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଅନ୍ୟ କେତେକ ଦର୍ଶନ ବିରୋଧାଭାସ ଭାବରେ ବିଭିନ୍ନତା ମଧ୍ୟରେ ଏକତ୍ୱ ଦେଖିବାକୁ ପାଆନ୍ତି । ଯେଉଁଗୁଡ଼ିକ ଦୁଇଟି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ପରିଣତ ହୁଅନ୍ତି, ସେଗୁଡ଼ିକୁ ଦ୍ୱୈତବାଦ କହନ୍ତି । ଏ ପ୍ରକାରର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଶିକ୍ଷାର ଧାର୍ମିକ ଦର୍ଶନରେ ଦେଖାଯାଏ, ଯଥା : କ୍ୟାଥଲିକ ବା ପାଣ୍ଡିତ୍ୟବାଦ, ଯେଉଁଠାରେ ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସ୍ୱାଭାବିକ ଓ ଅସ୍ୱାଭାବିକ ଚିନ୍ତାର ଏହି ଦୁଇଟି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଆଦେଶଦ୍ୱାରା ସ୍ଥିର କରାଯାଇଥାଏ । ଅନ୍ୟ ସବୁ ଦର୍ଶନ, ଯାହାକି ଅଦ୍ୱୈତବାଦୀ ନୁହେଁ କିମ୍ବା ଦ୍ୱୈତବାଦୀ ନୁହେଁ, ସେଗୁଡ଼ିକ ବହୁତ୍ୱବାଦର ଶିରୋନାମାରେ କଥିତ ହୁଏ । ଏହାହିଁ ହେଉଛି ଗଣତନ୍ତ୍ରର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ, ଯାହାକି ବହୁ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ଏବଂ ସଂସ୍କୃତିର ଏକକେନ୍ଦ୍ରିକ ମାତବାଦରେ ଅନୁଶୀଳନକୁ ରକ୍ଷା କରେ ଏବଂ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ କରେ ।

ନୀତଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏକତ୍ୱ ଏକ ହେଉ ବା ଏକାଧିକ ହେଉ, ଏହାର ପରବର୍ତ୍ତୀ ପ୍ରଶ୍ନ ହେଉଛି, ଏହି ଏକତ୍ୱ ପ୍ରଚଳିତ ଶୈକ୍ଷିକ ଅନୁଭୂତିର ସହାୟକ କି ନାହିଁ ଏବଂ ଫଳତଃ ଏହା ସର୍ବଦା ଗଠିତ ହୁଏ ଓ ତତ୍ସଙ୍ଗେ ସଂଶୋଧିତ ହୋଇ ଶିକ୍ଷାର ସ୍ଥାନାନ୍ତରିତ ଦାବିକୁ ପୂରଣ କରିପାରେ କି ନାହିଁ; କିମ୍ବା ସେହି ମୂହୂର୍ତ୍ତର ଅଭିଜ୍ଞତାକୁ ଟପିଯାଇ ଏହି ଏକତ୍ୱ ଚରମ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ବାସ୍ତବତାର ସ୍ଥାନ ଲାଭ କରେ କି ନାହିଁ । (୩) କେତେକ ଲୋକଙ୍କ ବିଗ୍ୱରରେ ସାଧାରଣ ଶୈକ୍ଷିକ ଅଭିଜ୍ଞତାରେ ତଥା କେତେକ ପରିସ୍ଥିତିରେ, ଯାହାକି ଶିକ୍ଷା ପ୍ରକ୍ରିୟାର ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନତାକୁ ବାଧା ଦେବା ପାଇଁ ସୃଷ୍ଟି କରାଯାଇଥାଏ, ସେଥିରୁ ଏକତ୍ୱର ଦାବି ଉତ୍ପତ୍ତି ଲାଭ କରେ । ସମ୍ଭବତଃ ଅଭିଭାବକ-ଶିକ୍ଷକ ସଂସଦ, ବ୍ୟବସାୟ-ସଂଘ ଆଦି ଚାପ ପକାଉଥିବା ବିଭିନ୍ନ ଦଳ ବିଦ୍ୟାଳୟର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ଉପରେ ସେମାନଙ୍କର ପରସ୍ପରବିରୋଧୀ ଦାବି ଲଦିଦଅନ୍ତି । ସମ୍ଭବତଃ ସନ୍ଦେହର ସନ୍ଦେହ ରହେ ନାହିଁ, କେତେକ ନୂତନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବା ପ୍ରବିଧିର ପ୍ରବର୍ତ୍ତନ କରାଯିବ କିମ୍ବା ପାରମ୍ପରିକ ବିଧିକୁ ଜାରିକରି ଧରିବାକୁ ହେବ । ଏ ପ୍ରକାର ପରିସ୍ଥିତିରେ ଏଥିରେ ସଂପୃକ୍ତ ଅଭିଜ୍ଞତାର ବିଭିନ୍ନ ଉପାଦାନକୁ ସ୍ପଷ୍ଟ କରିଦେବ, ସେମାନଙ୍କର, ପାର୍ଥକ୍ୟ ସବୁର କେତେକ ବୃହତ୍ତର ସାଧାରଣ ସ୍ତରକୁ ବାହାର କରି ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ ଯେଉଁଠାରେ ଦେଖାଯାଏ, ତାକୁ କମାଇଦେବା; ଏସବୁ ପ୍ରତିକ୍ରିୟାକୁ ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ଭାବରେ ଚାଲୁରଖିବାଦ୍ୱାରା ଓ ଏହା ସହିତ ଯାହା ଏହାକୁ ସକ୍ରିୟ ଓ ଅଭିବୃଦ୍ଧିଶୀଳ କରିପାରିବ, ତାହା ସହିତ ପୁନଃ ଉପଯୋଗୀ କରିବାଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାର ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନତାକୁ ଏହା ଫେରାଇଆଣେ । ଅତଏବ ଦର୍ଶନ ଯେ ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମକୁ ସମୁନ୍ନତ କରି ଅର୍ଥର କେତେକ ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ଓ ଅଧିକ କେତେକ ଐକ୍ୟବଦ୍ଧ ସ୍ତରକୁ ଉନ୍ନୀତ କରିବାରେ ସଫଳ ହୋଇଅଛି କି ନାହିଁ, ଏହି ନିଷ୍ପତ୍ତି ସର୍ବଶେଷରେ ପରବର୍ତ୍ତୀ ଅଭିଜ୍ଞତାର ପରୀକ୍ଷଣ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହେବ । (୪)

ଆନ୍ୟାନ୍ୟ ଦର୍ଶନରେ ଅଭିଜ୍ଞତାକୁ ସ୍ୱୀକାର କରାଯାଉଥିଲା ବେଳେ ଏସବୁ ଯେ ଶିକ୍ଷାର ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ସାର-ସଂଗ୍ରାହୀ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଗ୍ରହଣ କରିବାରେ ନିଜେ ଯେ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ନୁହେଁ, ଏହା ବିବେଚନା କରାଯାଏ । ବାସ୍ତବତାର ଚରମ ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆବଶ୍ୟକ ବିଷୟ-ବସ୍ତୁ ଯୋଗାଇଦେବା ପାଇଁ ଯେଉଁ ଯେଉଁଠାରେ ଅଭିଜ୍ଞତା ବିଫଳ ହୁଏ, ସେଠାରେ ଏସବୁ ଦର୍ଶନ ପରିକଳ୍ପନାଦ୍ୱାରା ଯେଉଁ ସବୁ ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଗଲା ତାହା ପୂରଣ କରନ୍ତି ।

---

(୪) ଐକ୍ୟସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଏହି ପ୍ରକାରର ଆଲୋଚନା ପାଇଁ Ephraim V. Sayers, Education and the Unity of Experience (Teachers College, Columbia University, New York, 1929) ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

କେତେକ ସ୍ଥଳରେ ବିଶେଷ କରି ଯେଉଁଠାରେ ପରିକଳ୍ପନା ଧର୍ମତତ୍ତ୍ୱକୁ ଆମନ୍ତ୍ରଣ କରେ, ସେମାନଙ୍କର ଅଭିଜ୍ଞତା ଅପେକ୍ଷା ଏ ପ୍ରକାର ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଜ୍ଞାନ ରହିଛି, ଯଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାନୀତି ପରିଚାଳିତ ହୋଇପାରିବ; ଏହା ସେମାନେ ଦାବି କରନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ବିରୋଧୀ ଶିକ୍ଷଣ ଭାବଧାରାକୁ କେତେକ ପାର୍ଥିବ ଏକତାରେ ପରିଣତ କରିଦେବା ହିଁ ସମଗ୍ରତା ପାଇଁ ଦାର୍ଶନିକ ଅନ୍ୱେଷଣ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଯାହା ଚିରନ୍ତନ, ସେପ୍ରକାର ଐକ୍ୟ ବା ସମଗ୍ରତା ପାଇଁ ଅନ୍ୱେଷଣ କରାଯାଏ । ଯେହେତୁ ସମସ୍ତତା ସ୍ୱଭାବତଃ ପରସ୍ପର ସଂପୃକ୍ତ ଓ ଯେହେତୁ ଶିକ୍ଷା ହିଁ ଏହି ପରସ୍ପର ସଂପୃକ୍ତ ସମସ୍ତତାର ଅଂଶ ମାତ୍ର, ଏହା ବାସ୍ତବତାର ବିକଶିତ ସମଗ୍ରତାର ପ୍ରକୃତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସୂଚନା ଦେଉଥିବା କାରଣରୁ ହିଁ ଶିକ୍ଷାର ଦାର୍ଶନିକ ଅଧ୍ୟୟନ ପାଇଁ ପ୍ରମୁଖ ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ମିଳୁଛି । ଏ ପ୍ରକାର ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ଓ ବିକଶିତ ଜ୍ଞାନ ମଧ୍ୟକୁ ଅନ୍ତର୍ଦୃଷ୍ଟି ଲାଭ କରିବା ପାଇଁ ଚେଷ୍ଟା ହେଉଛି, ଅନୁଭବନିରପେକ୍ଷ ଅନ୍ତଃଦର୍ଶନ ବା ବିଚାରଶକ୍ତି, ଯାହାର ପରମ ଅନାନୁଭବିକ ସତ୍ୟକୁ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଭାବରେ ବୁଝିବା ପାଇଁ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ସାମର୍ଥ୍ୟ ରହିଛି ।

ମୂଳତଃ ଆନୁଭବିକ ଓ ଅନାନୁଭବିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଛି, ସେଥିରୁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ କେତେକ ସମସ୍ୟାର ସୂଚନା ମିଳେ ଓ ଏହି ସୂଚନାର ବ୍ୟାଖ୍ୟା ଏହି ଗ୍ରନ୍ଥରେ କରାଯାଇଅଛି । ଏଠାରେ ଏହା ସୂଚାଇ ଦେଲେ ଯଥେଷ୍ଟ ହେବ, ଯଦି ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଦାବି ଯେ ଚରମ ନିଶ୍ଚିତତା ଉପରେ ଆଧାରିତ ଓ ଏହା ଯଦି ଯଥାର୍ଥ ବୋଲି ପ୍ରମାଣ କରାଯାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷାର ମାତ୍ର ଗୋଟିଏ ପ୍ରକୃତ ଦର୍ଶନ ହୋଇପାରେ । ଶିକ୍ଷାରେ କେତେକ ଦର୍ଶନକ ସମାନ ଭାବରେ ପ୍ରକୃତ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାକାରୀ ଦର୍ଶନ ହୋଇ ନପାରେ, ଯେଉଁସବୁ ଦର୍ଶନର ପ୍ରତ୍ୟେକ ସ୍ଥଳରେ ନିଜର କେତେକ ବିଶେଷ ଅନୁମାନ ଓ ସଂଜ୍ଞା ରହିଛି । ସମ୍ଭବତଃ ଏହି ପରିସ୍ଥିତିରୁ କୌଣସି ବଡ଼ ଧରଣର ଅସୁବିଧା ଉପୁଜିବ ନାହିଁ, ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରକୃତ ଦର୍ଶନର ସମର୍ଥକମାନେ ଯଥେଷ୍ଟ ନମ୍ରତା ସହକାରେ ସ୍ୱୀକାର କରିବେ, ସେମାନେ ନିଶ୍ଚିତ ନୁହଁନ୍ତି ଯେ ସେମାନଙ୍କର ଦର୍ଶନହିଁ ପ୍ରକୃତ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନ । ଏ ପ୍ରକାର ନମ୍ରତାରୁ ପରମ ନିଶ୍ଚିତତାର ପନ୍ଥା ମିଳିଗଲେ ସେଥିରୁ ଅଧିକ ଅସୁବିଧା ଜାତ ହେବ । ସେପରି ସ୍ଥଳରେ ଦୁଇଜଣ ଶିକ୍ଷକ ବିଭିନ୍ନ, କିନ୍ତୁ ପରମ ଯଥାର୍ଥ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନଗୁଡ଼ିକଦ୍ୱାରା ପ୍ରଣୋଦିତ ହୋଇ ଗୋଟିଏ ସମ୍ମିଳିତ ବିଦ୍ୟାଳୟ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ସହଯୋଗ କରିବାପାଇଁ ଅସାଧାରଣ ଭାବରେ ଅସୁବିଧା ଅନୁଭବ କରିବେ । କେହି ଅନ୍ୟଙ୍କୁ ପ୍ରବର୍ତ୍ତାଇବା ବା ବୁଝାଇ ଦେବାରେ ସମର୍ଥ ହେବେ ନାହିଁ, କାରଣ ଯେ ଦୁହିଁଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ଜଣେ ମତର ମିଳନ ପାଇଁ ଯଦି ସୁବିଧା ଦିଅନ୍ତି, ତେବେ ସେ ଯେ କେବଳ ଠିକ୍, ତାଙ୍କର ଏହି ପରମ ବିଶ୍ୱାସ ଦ୍ରୁତ ବିଶ୍ୱାସଘାତକ କରିବେ । ସେ ଦୁଇଜଣ ମଧ୍ୟ ଦୁଇଟି ବିଭିନ୍ନ ଭାଷାରେ କଥାବାର୍ତ୍ତା କରିଥାଇ ପାରନ୍ତି ।

ଏ ପ୍ରକାର ଅଚଳ ଅବସ୍ଥାରେ କଣ କରିବାକୁ ହେବ ? ସେମାନଙ୍କ ବିରୋଧୀ ଲୋକମାନେ କେବଳ କଳହପ୍ରିୟ କିମ୍ବା ଏପରିକି ନୈତିକ ବିପଥଗାମୀ, ଏହି ଦୋଷ ଦେଇ ଦୋଷୀ କରିଦେବା ପାଇଁ କେତେକ ଲୋକ ପ୍ରଲୁବଧ ହୁଅନ୍ତି । (୬)ଅନ୍ୟ ଲୋକମାନେ ଚର୍ଚ୍ଚ ବା ରାଷ୍ଟ୍ର ଏପ୍ରକାର ବାହ୍ୟ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ ନିକଟରେ ନିଷ୍ପତ୍ତି ପାଇଁ ନିବେଦନ କ ନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଯଦି ସେମାନେ ଏ ପ୍ରକାର ଶକ୍ତିଶାଳୀ ଅନୁଷ୍ଠାନଗୁଡ଼ିକ ଦ୍ୱାରା ସମର୍ଥିତ ହୁଅନ୍ତି ତେବେ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ବିଷୟରେ ସେମାନେ ଯଥାର୍ଥ ଭାବରେ ଅସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହେବା ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କର ସ୍ପର୍ଦ୍ଧା ବଢ଼ିଯାଏ । (୭)

ଆଦର୍ଶମୂଳକ ଭୂମିକାରେ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନ

(Educational Philosophy As Normative)

ଏହି ଅଚିହ୍ନିତ ଭୂମି ମଧ୍ୟରେ ଯାତ୍ରୀକୁ ପରିଚାଳିତ କରିବାପାଇଁ ଗୋଟିଏ ବିଶ୍ୱଦୃଷ୍ଟି ଯୋଗାଇଦେବା ଛଡ଼ା ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ମଧ୍ୟ ପରମ୍ପରା କ୍ରମେ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ, ଆଦର୍ଶ କିମ୍ବା ମାନ ସ୍ଥିର କରିବାର ଦାୟିତ୍ୱ ଗ୍ରହଣ କରିଅଛି, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟା ପରିଚାଳିତ ହୋଇପାରିବ । ପୂର୍ବରୁ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇଥିବା ପରିକଳ୍ପନାତ୍ମକ ଆଧାର ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ଲୋକ ସେମାନଙ୍କର ଆଦର୍ଶଗୁଡ଼ିକୁ ସ୍ଥାପନ କରନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଦର୍ଶନ ଦିବାଭାଗରେ ମେଘ ସଦୃଶ ଏବଂ ରାତ୍ରିକାଳରେ ଜ୍ୟୋତିସ୍ତମ୍ଭପରି, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଯାତ୍ରୀକୁ ଶିକ୍ଷାର ମରୁପ୍ରଦେଶ ମଧ୍ୟରେ ପାରକରି ନେଇ ହେବ । ଯାହାହେଉ ଅନ୍ୟମାନେ ବିଚାର କରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ନେତୃତ୍ୱ ନେବା ଅପେକ୍ଷା ଦର୍ଶନ ତାହାର ଅନୁଗାମୀ ହୁଏ । ( ) ସେମାନେ ଦେଖନ୍ତି ଯେ କାର୍ଯ୍ୟରେ ପୂର୍ବ-ପରିଚିତ ସ୍ୱାତଗୁଡ଼ିକୁ ଯୁକ୍ତିସଂଗତ କରିବାରେ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ସାହାଯ୍ୟ କରେ । ସେମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ଅଲକ୍ଷିତ ଭାବରେ ଅନାନୁଷ୍ଠାନିକ ଢଙ୍ଗରେ ଗଠନ କରାଯାଇଥାଏ । ଉପରୁ ଗ୍ରହିଦେଲେ, ଏହିସବୁ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ଦୀର୍ଘକାଳୀନ ସମନ୍ୱିତ ଯୋଜନାର ଅଂଶ ବୋଲି ଜଣାପଡ଼େ ନାହିଁ । ତର୍କର ତଥା ସାମାନ୍ୟ କଳ୍ପନାର କୌଶଳ-ପୂର୍ବକ ବ୍ୟବହାର ଦ୍ୱାରା ବୌଦ୍ଧିକ ସମନ୍ୱୟକାରୀ ସଂରଚନା ଯୋଗାଇ ଦେବାକୁ ଦାର୍ଶନିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିଥାନ୍ତି । ଏହି ସବୁ ବହୁବିଧ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ସାଧାରଣ ତଥ୍ୟ ବୋଲି ଯାହା ଜଣାପଡ଼େ, ତାହାର ଉତ୍ଥାପନ ଯଥାଧିକ ସଂଗତିଦ୍ୱାରା ସେମାନେ କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଏହା କରିବାରେ ଦର୍ଶନର ଲକ୍ଷଣ ପ୍ରତ୍ୟାଶୀ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଅଗ୍ରଗତିର ପର୍ଯ୍ୟାଲୋଚନାକାରୀ ହୋଇପଡ଼େ । ଏହା ପ୍ରଗତିଶୀଳ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ରକ୍ଷଣଶୀଳ ହୁଏ ।

ଆମେରିକାର ଶିକ୍ଷା-ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଜନ ଡ୍ୟୁଇଙ୍କର ଗଣତନ୍ତ୍ର ଓ ଶିକ୍ଷା (Democracy and Education) ର ସ୍ଥାନ ଏଠାରେ ବର୍ଣ୍ଣନୀୟ । (୮) ଏହି ପ୍ରକୃତ ପ୍ରଖ୍ୟାତ ଗ୍ରନ୍ଥର ଅଧିକାଂଶ ପାଠକ ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷାରେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଆଦର୍ଶର ଏକମାତ୍ର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ କଥନ ବୋଲି ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଓ ଏହା ନିଃସନ୍ଦେହ ଯେ ଏହାର ପ୍ରକାଶନର ପରବର୍ତ୍ତୀ କାଳରେ ଏହା ଯେ କେବଳ ଆମେରିକାର ତାହା ନୁହେଁ, ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ସାରା ବିଶ୍ୱର ଶିକ୍ଷାକୁ ଗଭୀର ଭାବରେ ପ୍ରଭାବିତ କରିଥିଲା । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସାଧନପାଇଁ ଉକ୍ତ ପୁସ୍ତକ ଯେ ସ୍ଥିର କରୁଛି, ଏହା କେତେକ। କରିବା ବୋଧ ହୋଇଥିଲେହେଁ ଏହା ସହଜରେ ଗୋଟିଏ ବିପରୀତୋକ୍ତି ପରି ଦୃଷ୍ଟି ହୋଇ ରହିଥିଲା । ଏହି ସ୍ଥଳରେ ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାର କଥା ଯେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଅନୁଷ୍ଠାନଗୁଡ଼ିକରେ ଆମେରିକା ପ୍ରଥମ ଶହେ ପଚାଶ ବର୍ଷବ୍ୟାପୀ ଯେଉଁ ଅଭିଜ୍ଞତା ହାସଲ କରିଥିଲା, ତାହାର ଆରମ୍ଭରେ ନୁହେଁ ଓ ଶେଷରେ ଗଣତନ୍ତ୍ର ଓ ଶିକ୍ଷା ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିଥିଲା । ଏହି ସମୟରେ ଆସିବାରୁ ଯାହା ଏହି ସମୟ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଦେଶର ସାମାଜିକ, ଅର୍ଥନୈତିକ ଓ ରାଜନୈତିକ ବିକାଶରେ ଅସ୍ପଷ୍ଟ ଥିଲା, ତାହା ଶିକ୍ଷାପାଇଁ ଏହି ପୁସ୍ତକ ଦ୍ୱାରା ସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇଥିଲା । ଏହି କାରଣରୁ ଏଥିରେ ବାସ୍ତବିକ ସନ୍ଦେହ କରିଯାଏ ଯେ ଗ୍ରନ୍ଥଟି ଶହେ ପଚାଶ ପୂର୍ବରୁ ଲେଖା ଯାଇପାରିଥାନ୍ତା କି ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ଗଭୀର ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଏହି ଗ୍ରନ୍ଥଟି ଅତୀତର ଜାତୀୟ ଅଭିଜ୍ଞତାକୁ ଯୁକ୍ତିସଙ୍ଗତ କରିବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଏହା ମଧ୍ୟ ଭବିଷ୍ୟତ ପାଇଁ ଗୋଟିଏ ପ୍ରେରଣାଦାୟକ ଆଦର୍ଶ ହୋଇରହିବ ।

ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଏହାର ପରିକଳ୍ପନାତ୍ମକ କାର୍ଯ୍ୟ ପୂରଣ କରିବାରେ ଯେପରି କରେ, ଠିକ୍ ସେହିପରି ଭାବରେ ଏହାର ଆଦର୍ଶମୂଳକ କାର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ପାଦନ କରିବାରେ ଏହା ସଂସ୍କୃତିର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ କ୍ଷେତ୍ରରୁ ଉପାଦାନ ଗ୍ରହଣ କରିଥାଏ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସାହିତ୍ୟ, ନୀତି-ଶାସ୍ତ୍ର ଓ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ କିନ୍ତୁ ବିଶେଷ ଭାବରେ ଇତିହାସ ଓ ବ୍ୟାବହାରିକ ବିଜ୍ଞାନଗୁଡ଼ିକରୁ ଉପାଦାନ ଆହରଣ କରିବାରେ ଏକ ସମସ୍ୟା ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଏହି ସମସ୍ୟା ହେଉଛି ତଥ୍ୟ ଓ ମୂଲ୍ୟର ସମ୍ପର୍କ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ । କେତେକ ଲୋକ ବିଚାର କରନ୍ତି ଯେ ମୂଲ୍ୟ ବିଷୟରେ ଦର୍ଶନର ଓ ତଥ୍ୟ ବିଷୟରେ ବିଜ୍ଞାନର ଏକମାତ୍ର କ୍ଷେତ୍ରାଧିକାର ରହିବା ଉଚିତ । ତଥାପି ଏହି ଉକ୍ତିଟି ଚିରଚରିତ ହୋଇଥିବା ସତ୍ତ୍ୱେ ଏହା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଯଥାର୍ଥ ନୁହେଁ । ଏଥିପାଇଁ ଯୋଗ୍ୟତା ଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏକ ପରିସ୍ଥିତିରେ ବେଳେବେଳେ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ତଥ୍ୟାବଳୀ ହୋଇଯାଏ । ଉଦାହରଣ ସ୍ୱରୂପ ଗୋଷ୍ଠୀଗୁଡ଼ିକରେ ବସ୍ତୁତଃ କୌଣସି ମୂଲ୍ୟ ବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ନିହିତ ଥାଏ, ଯାହାକି ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷାପଦ୍ଧତିରେ ସାଧନ କରିବାପାଇଁ ଇଚ୍ଛା କରନ୍ତି । ଏ ବିଷୟରେ ବୈଜ୍ଞାନିକ କୌଶଳ ଥାଏ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଏହି ସବୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବା ମୂଲ୍ୟ କୌଣସି ଏକ ଦତ୍ତ ସମୟ କିମ୍ବା ସ୍ଥାନରେ କ'ଣ ହୋଇପାରେ, ତାହା ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ନିର୍ଭୁଲ ଭାବରେ ସ୍ଥିର କରିଯାଇପାରେ; କିନ୍ତୁ ବସ୍ତୁତଃ କେଉଁଗୁଡ଼ିକୁ ମୂଲ୍ୟ

ବୋଲି ବୁଝାଯାଏ, ତାହା ନିରୂପଣ କରିବା ପାଇଁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଯୋଗ୍ୟ ବିବେଚିତ ହେଉଥିବା ବେଳେ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ତଥ୍ୟକୁ ସ୍ଥିର କରିବାପାଇଁ ତାଙ୍କ ବିଗ୍ଭର ଯେପରି ତାଙ୍କ ନିଜ ମୂଲ୍ୟ-ପଦ୍ଧତିଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ନ ହୁଏ, ସେଥିପାଇଁ ତାଙ୍କୁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସାବଧାନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଯଦି ସେ ତାହା କରନ୍ତି, ଅନ୍ୟ ଜଣେ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଏକ ଭିନ୍ନ ମୂଲ୍ୟ-ପଦ୍ଧତିରେ ସେହି ପରିସ୍ଥିତିର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇ ବିଭିନ୍ନ ତଥ୍ୟ ଗ୍ଭଣି ଦେଖିବାକୁ ପାଇବେ ଓ ତଦ୍ୱାରା ବୈଜ୍ଞାନିକ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠତା ଦ୍ୱାରା ବହୁ ଅଂଶରେ ନିଷ୍ପତ୍ତି କରିପାରିବେ ।

କୌଣସି ଗୋଟିଏ ଗୋଷ୍ଠୀର ମୂଲ୍ୟ ବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଗୁଡ଼ିକ କ'ଣ ହୋଇପାରେ, ତାହା ନିରୂପଣ କରିବାରେ ବିଜ୍ଞାନ ଯଥାର୍ଥ ଭାବରେ ସହାୟକ ହୋଇପାରେ । ତଥାପି ପ୍ରଚଳିତ ଲକ୍ଷ୍ୟ ବା ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ଉପାଦେୟ ହୋଇଅଛି କିମ୍ବା ହୋଇନାହିଁ, ଏହା ସ୍ଥିର କରିବା ବା ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକର ଯେଉଁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରହିବା ଉଚିତ, ତାହା ନିରୂପଣ କରିବା ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ଅନ୍ୟ ଏକ ପ୍ରଶ୍ନ । ଏହି ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ଦେବାପାଇଁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ବିଜ୍ଞାନର ବାହାରେ ଦର୍ଶନରେ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । କୌଣସି ଏକ ଶିକ୍ଷା-ପରିସ୍ଥିତିରେ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ବାସ୍ତବରେ କ'ଣ ହୋଇପାରେ, ଏହି ବର୍ଣ୍ଣନାରୁ ଆରମ୍ଭ କରି ମୂଲ୍ୟର ଆଦର୍ଶ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସେଗୁଡ଼ିକର ସମାଲୋଚନା ଦର୍ଶନଶାସ୍ତ୍ରରେ କରାଯାଏ । ମୂଲ୍ୟର ସମାଲୋଚନା ବା ମୂଲ୍ୟାୟନ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଜଟିଳ ବ୍ୟାପାର ଅଟେ । ଏଥିରେ ଅନେକଗୁଡ଼ିଏ ଚର ଥାଏ ଓ ସେଗୁଡ଼ିକ ସାମାଜିକ ତଥା ସଂସ୍କୃତିକ ପ୍ରକରଣରେ ଏପରି ଭାବରେ ନିବିଡ଼ ହୋଇ ଜଡ଼ିତ ରହିଥାଏ ଯେ ସେଗୁଡ଼ିକ ସହଜରେ ଯଦି କେବେ ପୃଥକ୍ କରାଯାଏ ତେବେ ଅଧ୍ୟୟନପାଇଁ ପୃଥକ୍ କରାହେବ; କିନ୍ତୁ ସେଗୁଡ଼ିକୁ ସମଗ୍ର ପରିସ୍ଥିତିର ଦୃଷ୍ଟିରେ ବ୍ୟାପକ ଭାବରେ ବିଗ୍ଭର କରିବାକୁ ହେବ । ବସ୍ତୁତଃ, କେତେକ ବ୍ୟାପକ କିମ୍ବା ଦାର୍ଶନିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଛଡ଼ା ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକ ଶିକ୍ଷା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଯଧାଥିକୁ ଚିରସ୍ଥାୟୀ କରିବେ କି ନାହିଁ କିମ୍ବା ସେମାନେ ଏହାକୁ ସଂଶୋଧନ କରିବେ କି ନାହିଁ, ଏହା ସ୍ଥିର କରିବା ଏକାନ୍ତ ଅସମ୍ଭବ ହେବ । ଯଦି ଦାର୍ଶନିକଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ମୂଲ୍ୟଗ୍ଭଣି ତାଙ୍କ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ବିଗ୍ଭର ମଧ୍ୟରେ ପ୍ରବେଶ କରିଥାଏ, ଏଥିରେ କୌଣସି ଆପତ୍ତି କରାଯିବ ନାହିଁ, ଯେପରି କରାଯିବାର କଥା, ଯଦି ବୈଜ୍ଞାନିକ ତାଙ୍କ ନିଷ୍ପତ୍ତିକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରିବାପାଇଁ ତାଙ୍କ ପ୍ରବୃତ୍ତିକୁ ସୁଯୋଗ ଦିଅନ୍ତି, କାରଣ କୌଣସି ସମଗ୍ର ପରିସ୍ଥିତିର ଅଂଶ ଭାବରେ ଦାର୍ଶନିକ ନିଜେ ରହିବାକୁ ବାଧ୍ୟ ହୁଅନ୍ତି ।

ପରିଶେଷରେ ଅନ୍ୟ କେତେକ ଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ କେବଳ ବୈଜ୍ଞାନିକମାନଙ୍କୁ ନୁହେଁ, ଦାର୍ଶନିକମାନଙ୍କୁ ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷାରେ ଆଦର୍ଶମୂଳକ ଭୂମିକା ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ଦେବାରେ ସ୍ୱୀକୃତ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ସତ୍ୟାପନାର କଠୋର ନିୟମଗୁଡ଼ିକୁ ପାଳନକରି ତାର୍କିକ ଅସ୍ତିବାଦୀମାନେ (Positivists)ମୂଲ୍ୟ-ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପ୍ରତିପାଦନଗୁଡ଼ିକୁ

ପ୍ରମାଣୀକୃତ କରିବାପାଇଁ ଅସମ୍ମତ ମନେକରନ୍ତି । ଏଥିରେ ବିସ୍ମିତ ହେବାର ନୁହେଁ ଯେ ସେମାନେ ଦାର୍ଶନିକମାନଙ୍କୁ ତୁଚ୍ଛ ଜ୍ଞାନ କରନ୍ତି, ଯେତେବେଳେ ସେମାନେ ପଚାରନ୍ତି "କୌଣସି ଲୋକର ମୌଳିକ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ଯୁକ୍ତି ଫଳରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିବାର କେହି କେବେ ଶୁଣିଛନ୍ତି କି ?"

ସମାଲୋଚନାମୂଳକ ଭୂମିକାରେ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ

(Educational Philosophy As Critical)

ସମାଲୋଚନାମୂଳକ ଦିଗରୁ ବିଷୟର ଅନୁଶୀଳନେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ ଯେ ଯେଉଁସବୁ ପଦ ଓ ତର୍କ ବାକ୍ୟ ଶିକ୍ଷାର ବିଷୟର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମକୁ ଆଧାରିତ କରିଥାଏ, ସେ ସବୁକୁ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନ କଠୋର ପରୀକ୍ଷାର ଅଧୀନ କରି ରଖେ, ସେ ସବୁ ଯେଉଁ ରୂପରେ ଉତ୍ଥାପନ କରାଯାଇଥାଏ, ସେହି ରୂପ ସମ୍ପର୍କରେ ପରୀକ୍ଷାର ଆବୃତ୍ତାଧୀନ କରିଥାଏ । (୯) ଶିକ୍ଷାଗୁରୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ମୂଳକଥା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯେ କେବଳ ନିଶ୍ଚିତ ହେବାକୁ ଚାହାଁନ୍ତି, ତାହା ନୁହେଁ, ସେ ମଧ୍ୟ ଔପଚାରିକ ବୈଧତାସମ୍ବନ୍ଧରେ ନିଶ୍ଚିତ ହେବାକୁ ଚାହାଁନ୍ତି । ଏହି ନିଶ୍ଚିତତାର ଅନୁସନ୍ଧାନ ବହୁବିଧ ଦିଗରେ କରାଯାଇପାରେ । ଗୋଟିଏ ଦିଗରୁ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ସମାଲୋଚନାତ୍ମକ ଦର୍ଶନ ତାର୍କିକ ଆଧାରବାକ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ପରୀକ୍ଷା କରି ଦେଖେ, ଯେଉଁ ଆଧାରବାକ୍ୟ ଉପରେ ଶିକ୍ଷାର ନିଷ୍କର୍ଷଗୁଡ଼ିକ ନିର୍ଭର କରି ରହିଥାଏ । (୧୦) ଅନ୍ୟ ଗୋଟିଏ ଦିଗରୁ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ଏହା ଭାଷାର ପରୀକ୍ଷା ତନ୍ନ ତନ୍ନ ଭାବରେ କରେ, ଯେଉଁ ଭାଷାରେ ଏହାର ଅର୍ଥ ସ୍ପଷ୍ଟ ଓ ସନ୍ଦେହରହିତ ବୋଲି ବ୍ୟବହାର କରାଯାଏ । ତଥାପି ତୃତୀୟ ଦିଗରୁ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ଯେଉଁ ପ୍ରକାର ପ୍ରମାଣ ମିଳୁଛି, ତାହା ବିଷୟରେ ସମାଲୋଚନାମୂଳକ ଦର୍ଶନ ଗଭୀର ଦୃଷ୍ଟିପାତ କରେ, ଯେଉଁ ପ୍ରମାଣ ଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ତଥ୍ୟର ଉକ୍ତିଗୁଡ଼ିକୁ ସାବ୍ୟସ୍ତ କରିବା ପାଇଁ କିମ୍ବା ଅସ୍ୱୀକାର କରିବା ପାଇଁ ଗ୍ରହଣୀୟ ହୋଇଥାଏ ।

ଅନୁମାନଗୁଡ଼ିକର ଯେ ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ପରୀକ୍ଷା କରାଯାଏ, ଏହାହିଁ ଶିକ୍ଷାସ୍ଥିତିକୁ ତାର୍କିକ ବିଶ୍ଳେଷଣର ଅଧୀନ କରିବାର ଉପାଦେୟ ଉଦାହରଣ । କୌଣସି ଶିକ୍ଷା-ସମସ୍ୟା ମଧ୍ୟକୁ ଗଭୀର ଗବେଷଣା କରିବାକୁ ଗଲେ, ଆମ୍ଭେମାନେ ଦେଖିବାକୁ ପାଇବା ଯେ ଏହାର

(୯)ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଏହି ବିଭବ ସମ୍ପର୍କୀୟ ସାଧାରଣ ଆଲୋଚନା Brand Blanshard "The Changing Climate of Philosophy," Liberal Education, 47 : 229 254, May, 1961 ରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

କେତେଗୁଡ଼ିଏ ଶଭାବ ଗଢ଼ିଛି, ଯାହାକି ସେମାନଙ୍କର ସ୍ୱପ୍ରକୃତ ଅନୁଯାୟୀ ବୈଜ୍ଞାନିକଙ୍କର ସୀମିତ ଦୃଷ୍ଟି ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଦର୍ଶନିକଙ୍କର ବ୍ୟାପକ ଦୃଷ୍ଟି ପାଇଁ ଗବେଷକଙ୍କୁ ବାଧା କରନ୍ତି । ଏହି ସବୁ ଅଭାବ ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିଏ ହେଉଛି, ମୌଳିକ ଅନୁମାନଗୁଡ଼ିକର ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ପରୀକ୍ଷା, ଯେଉଁ ମୌଳିକ ଅନୁମାନ ଉପରେ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ ନିର୍ଭର କରିପାରେ । ଅଭିଜ୍ଞତାଦ୍ୱାରା ଯେଉଁ ଅନୁମାନଗୁଡ଼ିକର ପରୀକ୍ଷଣ କରାଯାଏ, ସେ ସବୁ ପ୍ରକଳ୍ପ ରୂପରେ ଥାଏ ଓ ସମ୍ଭବତଃ ସେଗୁଡ଼ିକୁ ଗୋଟିଏ ଗୋଟିଏ ପ୍ରକଳ୍ପ କହିବା ଉଚିତ । ଯାହାହେଉ ଯେଉଁ ପ୍ରକାରର ଅନୁମାନକୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ମନରେ ଧାରଣ କରିଅଛୁ, ସେ ସବୁ ଉପରେ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ ଅଟକି ରହିଅଛି; କିନ୍ତୁ ଅଭିଜ୍ଞତା ମାଧ୍ୟମରେ ସେ ସବୁକୁ ପ୍ରଦର୍ଶନ କରାଯାଇ ନପାରେ । (୧୧)

ଶିକ୍ଷା ପରିମାପ ବିଷୟରେ ଏଠାରେ ବିଚାର କରାଯାଇପାରେ । କହନ୍ତୁ ବୁଦ୍ଧି ବା ଉପଲବ୍ଧିର, ଯାହାର ବୈଜ୍ଞାନିକ ପରିମାପ ପରିଶେଷରେ ନିର୍ଭର କରେ, ବୁଦ୍ଧି ବା ଉପଲବ୍ଧିର ବିଷୟବସ୍ତୁକୁ ଗାଣିତିକ ଭାବରେ ବିଚାର କରାଯାଇ ପାରେ କି ନାହିଁ, ଅର୍ଥାତ୍ ସେ ସବୁକୁ ମିଶାଇ ଦିଆଯାଇ ପାରେ ବା ବିୟୋଗ କରିଦିଆଯାଇପାରେ । ଏପ୍ରକାର ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ବିଷୟ ବସ୍ତୁର ଯୋଗ କରାଯାଇପାରେ କିମ୍ବା ବିୟୋଗ କରାଯାଇ-ପାରେ ଓ ଏହା କରିବା ପାଇଁ ସେ ସବୁକୁ ଗଣନ ସଂଖ୍ୟାଗୁଡ଼ିକ ଦ୍ୱାରା ଅର୍ଥାତ୍ ସମାନ ସମାନ ଏକକଦ୍ୱାରା ଉପସ୍ଥାପନ କରାଯିବା ଉଚିତ । ବର୍ତ୍ତମାନ ବୁଦ୍ଧି ଓ ଉପଲବ୍ଧି ପରୀକ୍ଷଣଗୁଡ଼ିକର ପ୍ରାପ୍ତାଙ୍କକୁ ଗଣନ ସଂଖ୍ୟାରେ ପ୍ରକାଶ କରିବା ବୈଧାନିକ ଅଟେ । କିନ୍ତୁ ପରୀକ୍ଷଣର ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ (items) ବାସ୍ତବରେ କାଠିନ୍ୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସମାନ, ଏହା ଅମ୍ଭେମାନେ କପରି ଜାଣିବା ? ବସ୍ତୁତଃ ଏହା ଆମ୍ଭେମାନେ ଜାଣୁ ନାହିଁ । ଆମ୍ଭେ-ମାନେ ମଧ୍ୟ ସର୍ବାଧିକ ଯତ୍ନ ନେଲେ ସୁଦ୍ଧା ସେ ସବୁକୁ ପୁରାପୁରି ସମାନ କାଠିନ୍ୟବିଶିଷ୍ଟ କରିପାରିବା ନାହିଁ । ଏପ୍ରକାର ନିଶ୍ଚିନ୍ତତା ପାଇବାରେ ବିଫଳ ହେଲେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଧରି-ନେଉଁ ଯେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଏକକଗୁଡ଼ିକ ସମାନ । ଏହି ଅନୁମାନକୁ ଅପ୍ରମାଣିତ କରାଯାଇ ଥିଲେ ହେଁ ଏ ସବୁ ଶିକ୍ଷା-ପରିମାପରେ ବ୍ୟାବହାରିକ ଫଳର ସମର୍ଥନ ପାଇଁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଉପାଦେୟ । (୧୨)

ପ୍ରତ୍ୟେକ ଶିକ୍ଷିକ ଅନୁମାନର ମୂଳରେ ଗୋଟିଏ ଅପ୍ରମାଣିତ ବିଚାର ରହିଥିବାରୁ ଏହା ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଯେ ସୁଚିନ୍ତିତ ଶିକ୍ଷା ବିଷୟକ ଯୁକ୍ତି ଯେପରି ଅନୁମାନଗୁଡ଼ିକର ଅଯଥା ବା ଅଯୌକ୍ତିକ ବ୍ୟବହାର ଦ୍ୱାରା ଅତ୍ୟଧିକ ଲଘୁ ହୋଇ ନଯାଏ, ଏହା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଅମ୍ଭ-ମାନଙ୍କୁ ସାବଧାନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ ।ଏହାର ଗୁରୁତ୍ୱ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଅଧିକ, କାରଣ ଅନେକ ସମୟରେ ଅନୁମାନଗୁଡ଼ିକ ଏତେ ନିଗୂଢ଼ ଭାବରେ ଉଦାସୀନ ହୋଇ ରହେଯେ ସେମାନଙ୍କର

(୧୨) ପରିମାପର ଦର୍ଶନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସୁବିସ୍ତୃତ ଆଲୋଚନା ଦ୍ୱାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ପୂର୍ବପୂର୍ବ ଛପି ରହିଯାଏ । ଯେକୌଣସି ପ୍ରକାରେ ଅନୁମାନଗୁଡ଼ିକୁ ଆପତ୍ତି କରିବାର ଓ ସେହି ଅନୁମାନଗୁଡ଼ିକ କଠୋର ପରୀକ୍ଷାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇପାରିବ, କେବଳ ସେହିଗୁଡ଼ିକୁ ଗ୍ରହଣ କରିନେବାର କାର୍ଯ୍ୟକୁ ହିଁ ଦାର୍ଶନିକମାନେ ବହୁଦିନରୁ ନିଜର କାର୍ଯ୍ୟ ବୋଲି ନିଜେ ଦାବି କରିଆସିଛନ୍ତି । ଯାହାହେଉ ଏହି କାର୍ଯ୍ୟରେ ଦାର୍ଶନିକମାନଙ୍କର ଏକଚାଟିଆ ଅଧିକାର ନାହିଁ । ଦାର୍ଶନିକ ଯେପରି କରିଆସିଅଛନ୍ତି, ସେହିପରି ଭାବରେ ବୈଜ୍ଞାନିକମାନେ ମଧ୍ୟ ସର୍ବସାଧାରଣରେ ପ୍ରଚଳିତ ଅନୁମାନ ବିଷୟରେ ବେଶ୍ ସମାଲୋଚକ ହୋଇ ଆସିଅଛନ୍ତି । ସ୍ୱଭାବତଃ ବୈଜ୍ଞାନିକମାନେ ଯେତେ ଅଧିକ ଦର୍ଶନର ପଦ୍ଧତିରେ ତାଲିମ ପାଇଥାନ୍ତି, ତାଙ୍କ ସମାଲୋଚନା ସେତେ ଅଧିକ ଫଳପ୍ରଦ ହେବାର ସମ୍ଭାବନା ରହିଅଛି । (୯ଅ)

ଯଦି ଅନୁମାନଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଦର୍ଶନରେ ସନ୍ଦେହ ପ୍ରକାଶ କରାଯାଇଥାଏ, ତେବେ ମୌଳିକ ପଦ ଓ ପ୍ରତ୍ୟୟର ଯଥାର୍ଥ ବ୍ୟବହାର ବିଷୟରେ ଏଥିରେ କମ୍ ସନ୍ଦେହ ରହେ ନାହିଁ । ଅର୍ଥର ଅର୍ଥ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଗ୍ରହ ଏତେ ବଢ଼ିଯାଇଅଛି ଯେ ଏହା ଅର୍ଥବିଜ୍ଞାନ (Semantics) ଶୀର୍ଷକ ଏକ ସମଗ୍ର ଶିକ୍ଷାବିଷୟଭାବରେ ପରିଣତ ହୋଇଅଛି । ଏହି ଶିକ୍ଷା-ବିଷୟର ମୂଳନୀତି ହେଉଛି ଯେ ଗୋଟିଏ ଶବ୍ଦ ବା ବାକ୍ୟାଂଶର ଅର୍ଥର ସୃଷ୍ଟି ଓ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ, ଏହାର ବ୍ୟବହାର ଅନୁଯାୟୀ କରାଯାଏ । ଅର୍ଥାତ୍ ଶବ୍ଦାବଳୀ, ବାକ୍ୟାଂଶ ଓ ବାକ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ଅର୍ଥ ଯାହା ହୋଇଥାଏ, ତାହା ସେସବୁ ବ୍ୟବହାରର ସାମାଜିକ ପ୍ରଥା ଅନୁସାରେ ଲାଭ କରିଥାଏ ।

ହୋରେସ୍ ମ୍ୟାନ୍ଙ୍କର (Horace Mann) ଗୋଟିଏ ଉକ୍ତିକୁ ପରୀକ୍ଷାକରି ଆମ୍ଭେମାନେ ଉପରେ ଏହି ବାକ୍ୟବିନ୍ୟାସର ଗୁରୁତ୍ୱକୁ ଉଦାହରଣ ସହ ବୁଝାଇ ଦେଇପାରିବା । ସେ କହିଥିଲେ, "ପ୍ରାକୃତିକ ନିୟମରେ ଗୋଟିଏ ମହତ୍ତର, ଚିରନ୍ତନ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ନୀତି ଯେ ରହିଛି, ଏଥିରେ ମୁଁ ବିଶ୍ୱାସ କରେ···ଉକ୍ତ ପ୍ରାକୃତିକ ନିୟମ ପ୍ରମାଣ କରେ ଯେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ମନୁଷ୍ୟର ଶିକ୍ଷା ପାଇବା ପାଇଁ ଚରମ ଅଧିକାର ହେଉଛି···" (୧୦) ଯେତେବେଳେ ହୋରେସ୍ ମ୍ୟାନ ତାଙ୍କର ରାଷ୍ଟ୍ର-ଶିକ୍ଷାମଣ୍ଡଳ ପାଇଁ ବାର୍ଷିକ ବିବରଣୀରେ ସେହି ଉକ୍ତିକୁ ଲେଖିଥିଲେ, ସେତେବେଳେ ତାଙ୍କର ଅର୍ଥ କ'ଣ ଥିଲା ? ସେ କ'ଣ ଠିକ୍ ଗୋଟିଏ ତଥ୍ୟକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିଥିଲେ ଓ ବର୍ଣ୍ଣନା କରିଥିଲେ ? କିମ୍ବା ସେ ଯେଉଁ ନୀତି ପ୍ରତିପାଦନ କରିଥିଲେ, ସେଥିପ୍ରତି ସେ କେଉଁ ଉତ୍ସାହ ବା ଆନୁଗତ୍ୟ ପ୍ରକାଶ କରିଥିଲେ ? କିମ୍ବା ପୁନଶ୍ଚ ସେ କ'ଣ ଶିକ୍ଷାମଣ୍ଡଳକୁ ଓ ତାଙ୍କର ଦେଶବାସୀ ନାଗରିକ ବର୍ଗଙ୍କୁ ତାଙ୍କ ବିଶ୍ୱାସକୁ ଗ୍ରହଣ କରିବା ଓ ତଦନୁସାରେ କାମ କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରବର୍ତ୍ତାଇବା ଲାଗି ବା ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରକୃତରେ ଚେଷ୍ଟା କରୁଥିଲେ ?

ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ନୂତନ ଦୃଷ୍ଟି

ଏହି ସବୁ ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ଜଟିଳତାରୁ ମୁକ୍ତ ନୁହେଁ । 'ବିଶ୍ୱାସ କରିବା', 'ଅସ୍ତିତ୍ୱ', 'ଆଇନ', 'ପ୍ରକୃତିର ବ୍ୟବସ୍ଥା' ଆଦି ସାରଗର୍ଭିକ ଶବ୍ଦଗୁଡ଼ିକର କେଉଁ ଅର୍ଥ ହୋଇପାରେ ବୋଲି ସେମାନେ ଧ୍ୟାନ କରିଥିଲେ, ତାହା ଉପରେ ଅନେକାଂଶରେ ନିର୍ଭର କରେ । କେବଳ ଚିନ୍ତନରେ ନୁହେଁ, ଭାଷାରେ ମଧ୍ୟ ସ୍ପଷ୍ଟତା ରହିବା ଆବଶ୍ୟକ । (୧୫) ଯଦି ଭାଷା ବିଷୟରେ ବିଶୃଙ୍ଖଳା ବା ମତାନୈକ୍ୟ ରହେ, ତେବେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସ୍ଥିର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ତଥ୍ୟ ବିଷୟରେ, ତାର୍କିକ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟର ମନ୍ଦ ବୁଝାମଣା, କିମ୍ବା ମୂଲ୍ୟସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଚାରରେ ମତର ପାର୍ଥକ୍ୟ ହେତୁ ଏହା ଘଟିଛି କି ନାହିଁ । ସର୍ବପ୍ରଥମେ ଗୋଟିଏ ଦଳ ବାହାରିଥିଲେ ଓ ସେମାନେ ଆପଣାକୁ ଭାଷାଭିତ୍ତିକ ବିଶ୍ଳେଷଣକାରୀ ବୋଲି ଆଖ୍ୟା ଦେଇଥିଲେ । ତାର୍କିକ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦ ପ୍ରତି ସେମାନଙ୍କର ପକ୍ଷପାତ ଥିଲା । ସେମାନେ ଭାବନ୍ତି, ପ୍ରଥମକୁ ଇନ୍ଦ୍ରିୟାନୁଭୂତିକ ସତ୍ୟାପନ ଦ୍ୱାରା ଓ ଦ୍ୱିତୀୟକୁ ତାର୍କିକ ବାକ୍ୟବିନ୍ୟାସର କଠୋର ପ୍ରୟୋଗ ଦ୍ୱାରା, ଏପରି ପ୍ରଥମୋକ୍ତ ଦୁଇ ଅସୁବିଧାର ନିଷ୍ପତ୍ତି ଯେକୌଣସି ଲୋକର ସନ୍ତୋଷ ଅନୁଯାୟୀ କରିହେବ । ତୃତୀୟଟି ଜ୍ଞାନାତ୍ମକ (cognitive) ହୋଇନଥିବାରୁ ଏହା ସମାଧାନ ଯୋଗ୍ୟ ନୁହେଁ ବୋଲି ସେମାନେ ଏହାକୁ ପୃଥକ୍ କରିଦିଅନ୍ତି ।

ବସ୍ତୁତଃ ଏହି ଦଳ ଏତେଦୂର ଆଗେଇ ଯାଆନ୍ତି ଯେ ସେମାନେ କହନ୍ତି, ବିଶ୍ୱର ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିବାରେ ଓ ଉପାଦେୟ ଜୀବନଯାପନ ପାଇଁ ବ୍ୟବସ୍ଥା ସ୍ଥିର କରିବାରେ ଦର୍ଶନର ଯେଉଁ ପାରମ୍ପରିକ ଭୂମିକା ରହିଛି, ଏହା ଦର୍ଶନ ଶପଥ ପୂର୍ବକ ଅସ୍ୱୀକାର କରେ । ପ୍ରଥମୋକ୍ତ କଥାଟି ଯେତେଦୂର ତଥ୍ୟସମ୍ବଳିତ ହୋଇଥାଏ ସେତେକେ ଏହାକୁ ବିଜ୍ଞାନ ପାଇଁ ଛାଡ଼ିଦେବା ଉଚିତ । ଶେଷୋକ୍ତ କଥାଟି ଇନ୍ଦ୍ରିୟାନୁଭୂତିକ ସତ୍ୟାପନର ଅଧୀନ ହୋଇନଥିବାରୁ ଓ ତେଣୁ ସମାଧାନଯୋଗ୍ୟ ହୋଇନଥିବାରୁ ଏଥିରେ ଅଯଥା ସମୟ ବ୍ୟୟ କରିବାକୁ ପଡ଼େ । ଦର୍ଶନର ପାରମ୍ପରିକ କାର୍ଯ୍ୟ ପରିବର୍ତ୍ତେ ପଦାବଳୀ ଓ ତର୍କବାକ୍ୟ ସ୍ପଷ୍ଟୀକରଣ କରିବାରେ ଏହା ସୀମିତ ରହିବା ଉଚିତ । ଏ ପ୍ରକାର ସଂକୀର୍ଣ୍ଣ ସାମ୍ମୁଖ୍ୟରୁ ଆଲୋଚନା କରିବାଦ୍ୱାରା ଦର୍ଶନ ଯୁଗଯୁଗର ପ୍ରଚଳିତ ମତାନୈକ୍ୟ ପରେ କେତେକାଂଶରେ ମତୈକ୍ୟ ସାଧନ କରିବାରେ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରେ । ତେଣୁ ଦର୍ଶନର ଏ ପ୍ରକାରର ନୂତନ ଚିନ୍ତା ଅନେକ ଭାଷାଭିତ୍ତିକ ବିଶ୍ଳେଷଣକାରୀଙ୍କୁ ଏପରି ଆଶାଜନକ ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ସେମାନେ ଏହାକୁ ଦର୍ଶନରେ "ବିପ୍ଳବ" କିମ୍ବା ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ ଦର୍ଶନର ନୂତନ ଭୂମିକା ବୋଲି ଆଖ୍ୟା ଦିଅନ୍ତି । (୧୬)

ଅନେକ ଭାଷାଭିତ୍ତି ବିଶ୍ଳେଷଣକାରୀ ସେମାନଙ୍କର ବିପ୍ଳବ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଶାୟୀ ହେଲେହେଁ ସେମାନଙ୍କ ବିରୁଦ୍ଧରେ ବିରୋଧ ଯେ କଳ୍ପନାପ୍ରସୂତ ତାହା ନୁହେଁ । (୧୭)

ଭାଷାଭିତ୍ତିକ ବିଶ୍ଳେଷଣ ଦ୍ୱାରା ସମାଲୋଚନାର ଦାର୍ଶନିକ ସାଧନଗୁଡ଼ିକ ଯେ ବିଶେଷ ଭାବରେ ଶାଣିତ ହୋଇପାରିଛି, ଏହାକୁ କେହି ଅସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଦର୍ଶନ ଏହାର ସଂକଳ୍ପନାତ୍ମକ ଓ ଆଦର୍ଶମୂଳକ କାର୍ଯ୍ୟକୁ ସମର୍ପଣ କରିବା ଉଚିତ ଓ କେବଳ ଏହାର ସମାଲୋଚନାମୂଳକ କାର୍ଯ୍ୟରେ ଲିପ୍ତ ରହିବା ଉଚିତ—ଏହି ଧାରଣା ପ୍ରତି ଯଥେଷ୍ଟ ପ୍ରତିରୋଧ କରାଯାଇଅଛି । ଯେଉଁମାନେ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟରେ ଲିପ୍ତ ଥାଆନ୍ତି, ସେମାନେ କୌଣସି ନା କୌଣସି ପ୍ରକାର ନୈତିକ ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ପୃକ୍ତ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକରେ ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ ଜଡ଼ିତ ରହିଥାନ୍ତି । ଯଦି ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ବୃତ୍ତିଗତ ନୀତି ପ୍ରଭୃତି ନୈତିକ ମୂଲ୍ୟ-ଗୁଡ଼ିକର ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ପ୍ରମାଣିତ କରାଯାଇନପାରେ, ତେବେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଅବସ୍ଥା ବସ୍ତୁତଃ ନିରାଶାଜନକ ହେବ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କ କାର୍ଯ୍ୟ ଆବଶ୍ୟକତଃ ଯେ ଆଦର୍ଶମୂଳକ କେବଳ ତାହା ନୁହେଁ, ସେ ମଧ୍ୟ ଗୋଟିଏ ମାନଚିତ୍ର, ଏପରିକି ଗୋଟିଏ ସଂକଳ୍ପନାତ୍ମକ ମାନଚିତ୍ର ଆବଶ୍ୟକ କରନ୍ତି, ଏହି ମାନଚିତ୍ର ଶିକ୍ଷା କ୍ଷେତ୍ରର, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ସେ ତାଙ୍କର କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାର କୌଶଳର ଯୋଜନା କରିପାରିବେ । ଭାଷାଭିତ୍ତିକ ବିଶ୍ଳେଷଣ ଏତେଦୂର ନାମମାତ୍ର ଓ ଏତେଦୂର ଖଣ୍ଡଖଣ୍ଡିଆ ଯେ ଏଥିରୁ ସେ ଏପ୍ରକାର ସାହାଯ୍ୟ ପାଆନ୍ତି ନାହିଁ । ବାସ୍ତବରେ ଯଦି ଭାଷାଭିତ୍ତିକ ବିଶ୍ଳେଷଣକୁ ଶିକ୍ଷାର ସହାୟକ କରି ରଖିବାକୁ ଇଚ୍ଛା କରାଯାଏ, ତେବେ ଏହାକୁ ରୂପାନ୍ତର ଭାଷା (Meta-Language) ଅପେକ୍ଷା ସାଧାରଣ ଭାଷା ସହିତ ଓ ଟିକିଏ କମ କଠୋର ଅଥଚ ଅଧିକ ଅନାନୁଷ୍ଠାନିକ ତର୍କ ସହିତ ଆପଣାକୁ ସଂପୃକ୍ତ ରଖିବାକୁ ପଡ଼ିବ । (୧୮)

ଅନେକ ଲୋକ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଅର୍ଥର ଇନ୍ଦ୍ରିୟାନୁଭବିକ ସତ୍ୟାପନ ସହିତ ଭାଷାଭିତ୍ତିକ ବିଶ୍ଳେଷଣ ଏତେଦୂର ଆବଦ୍ଧ ହୋଇ ରହେ ଯେ ଏହା ମୋଟ ଉପରେ ବିଜ୍ଞାନ ନିକଟରେ ନିଜକୁ ବିକ୍ରୟ କରିଦେଇଥାଏ । ଏ ପ୍ରକାର ସମ୍ଭାବନାରୁ ଏକ ସୂକ୍ଷ୍ମ ବିବାଦର ସୃଷ୍ଟି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ, ବୈଜ୍ଞାନିକ ଆଗ୍ରହ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଭିତରକୁ ସ୍ପଷ୍ଟଭାବରେ ଅନଧିକାର ପ୍ରବେଶ କରେ କି ନାହିଁ । (୧୯) ଏହା ଜଣାଯାଏ ଯେ ବିଜ୍ଞାନ ଓ ଦର୍ଶନର ଭୂମିକା ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, କାରଣ ଉଭୟର ପ୍ରୟୋଗ 'ଅଧ୍ୟାପନାବିଦ୍ୟା' ବା ଶିକ୍ଷାତତ୍ତ୍ୱ (Pedagogy) କ୍ଷେତ୍ରରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଅତଏବ ଶିକ୍ଷାକଳା ବା ଅଧ୍ୟାପନାବିଦ୍ୟା, ଶିକ୍ଷାବିଜ୍ଞାନ ଠାରୁ ପୃଥକ୍ । କାରଣ ଶିକ୍ଷାବିଜ୍ଞାନ ସାର୍ବଜନୀନ ନୀତି ସହିତ ସଂପୃକ୍ତ, ଯେଉଁ ନୀତିଗୁଡ଼ିକର ପ୍ରୟୋଗ ସମସ୍ତ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀଙ୍କ ପ୍ରତି ରହିଛି । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାକଳା ଏହି ସବୁ ନୀତି ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇପାରେ ଓ ସାଧାରଣତଃ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଥାଏ; କିନ୍ତୁ ଅନେକ ସମୟରେ ନୀତି ଓ କାର୍ଯ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ଶିଥିଳତା ଦେଖିବାକୁ ପଡ଼େ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କ କଳା ମାଧ୍ୟମରେ ହିଁ ଏହି ଶିଥିଳତାକୁ ଦୂର କରିବାପାଇଁ ଚେଷ୍ଟା କରିବାକୁ ପଡ଼ିଥାଏ, ସାଧାରଣ ନୀତି ଏବଂ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କ ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ମେଳ କରାଇବାକୁ ପଡ଼େ ।

ଅଧ୍ୟାପନାବିଦ୍ୟା ଏବଂ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ମଧ୍ୟରେ ତଦ୍ରୂପ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି । ଅତଏବ କାର୍ଯ୍ୟ-ପରିକଳ୍ପନାର ପ୍ରସ୍ତୁତି ପାଇଁ ଦର୍ଶନ ଉପରେ ହିଁ ଶିକ୍ଷା କଳା ନିଶ୍ଚୟ ଅପେକ୍ଷା ରଖିବ । ବିପରୀତ ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନ, ଯଦ୍ୱାରା ସମାଧାନଗୁଡ଼ିକ କେବଳ କାର୍ଯ୍ୟରେ ସାଧିତ ହୋଇପାରିବ, ତାହାର ଶିକ୍ଷାକଳାପାଇଁ ଜରୁରୀ ଆବଶ୍ୟକତା ରହିବ । ତଥ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କେବଳ ଚିନ୍ତାକରି ଦର୍ଶନ ଏହାର ତଥ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ କାର୍ଯ୍ୟରେ ପରିଣତ କରିପାରିବ ନାହିଁ । ଏହାହିଁ ଶିକ୍ଷାକଳାଦ୍ୱାରା ସାଧିତ ହୋଇପାରେ ଓ ଏହା କରିବା ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା ଏକ ଗବେଷଣାଗାରରେ ପରିଣତ ହୋଇପାରିବ, ଯେଉଁଠାରେ ଦାର୍ଶନିକ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଗୁଡ଼ିକର ଆନୁଭବିକ ପରୀକ୍ଷଣ କରାଯାଇପାରେ । ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଏହାର ବୈଧତାର ପ୍ରମାଣ ପାଇଁ କାର୍ଯ୍ୟ ଉପରେ ସର୍ବଦା ଭରସା ରଖେ, ଏହା ସେହି ଅଂଶରେ ଆବଶ୍ୟକତଃ ଶିକ୍ଷାକଳାଉପରେ ନିର୍ଭରଶୀଳ ହୋଇରହେ । ବାସ୍ତବରେ କାର୍ଯ୍ୟରୁ ଦର୍ଶନର ଅନ୍ତଚ୍ଛେଦ କରିବାଦ୍ୱାରାହିଁ ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷାକଳାଠାରୁ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ପୃଥକ୍ କରାଯାଇପାରେ ।

ଦର୍ଶନ ଓ ବିଜ୍ଞାନ

ତେବେ ଦର୍ଶନ ଓ ବିଜ୍ଞାନ ମଧ୍ୟରେ କିପରି ପାର୍ଥକ୍ୟ କରାଯାଇପାରେ, ଯଦି ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସହିତ ଦାର୍ଶନିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଏକ ଗଭୀର ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ସମ୍ପର୍କ ରହିଥାଏ । (୨୦) ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ପରୀକ୍ଷଣରେ ମୁଖ୍ୟ ପାର୍ଥକ୍ୟ ସେତେ ବେଶି ନଥାଏ, କିନ୍ତୁ ଯାହା ପୂର୍ବରୁ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି, ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ପରିସର ମଧ୍ୟରେ ଏହା ରହିଥାଏ । ବିଜ୍ଞାନ ଏକ ଶିକ୍ଷାସମସ୍ୟା ବାଛିନିଏ, ଯେଉଁ ସମସ୍ୟାରେ ଯେତୋଟି ଚରକୁ (variables) କଡ଼ାକଡ଼ି ଭାବରେ ଆୟତ୍ତାଧୀନ କରାଯିବାର କଥା, ତାହା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଚରକୁ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିଭଳି ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ପ୍ରସ୍ତାବ କରାଯାଏ ନାହିଁ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଦର୍ଶନରେ ଏପ୍ରକାର କୌଣସି ସୀମା ନ ଥାଏ । ଏଥିରେ ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷାସମସ୍ୟାର ବିଚାର କରାଯାଇଥାଏ, ଯେଉଁ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକରେ ଆୟତ୍ତ କରିଭଳି ତଥା ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ବହିର୍ଭୁକ୍ତ ଚରଗୁଡ଼ିକ ପାଇଁ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ପ୍ରସ୍ତାବ କରାଯାଇଥାଏ । ବୈଜ୍ଞାନିକ ଓ ଦାର୍ଶନିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ତଥ୍ୟର ପରିସର ବିଭିନ୍ନ ହୋଇଥିଲାବେଳେ ଉଭୟର ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ କାର୍ଯ୍ୟର କଷଟିପଥରରେ କାହିଁକି ପରୀକ୍ଷା କରାଯିବ, ଏହାର କୌଣସି କାରଣ ନାହିଁ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଉଭୟ ବିଜ୍ଞାନ ଏବଂ ଦର୍ଶନ, ଏକ ପ୍ରକାର ପ୍ରଣାଳୀ ଦ୍ୱାରା ସେମାନଙ୍କର ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକର ପରୀକ୍ଷା କରୁଥିଲେହେଁ ସେମାନଙ୍କର ଫଳକୁ ସମ୍ପୃକ୍ତ କ୍ଷେତ୍ରରେ କାର୍ଯ୍ୟକରୁଥିବା ଅନ୍ୟାନ୍ୟ କର୍ମୀମାନଙ୍କର ସମ୍ମତି ଯେତେଦୂର ମିଳିପାରିବ, ସେହିପରିମାଣରେ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଗୁରୁତର ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିବ । ବିଜ୍ଞାନର ଏହି ଚରଗୁଡ଼ିକୁ ସୀମିତ କରିଦେବାଦ୍ୱାରା ଏହାର ସର୍ବଦ୍ୟ ସୀ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ

ପାଇଁ ଓ ପ୍ରାୟ ସାର୍ବଜନୀନ ସମର୍ଥନ ପାଇବାରେ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରିବ । ଚରଗୁଡ଼ିକୁ ବିଶେଷ କରି ଯେଉଁ ଚରଗୁଡ଼ିକ ଆଦର୍ଶମୂଳକ, ସେଗୁଡ଼ିକୁ ସୀମିତ କରିଦେବାପାଇଁ ଅସ୍ୱୀକାର କରି ଦର୍ଶନରେ ମତାନୈକ୍ୟ ହିଁ ପ୍ରାୟ ସାର ହୋଇଯାଇଅଛି ।

ସୁତରାଂ ଦାର୍ଶନିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଏବଂ କାର୍ଯ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ବୈଜ୍ଞାନିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଓ କାର୍ଯ୍ୟ ଯେ ଅଧିକ ନିର୍ଭରଯୋଗ୍ୟ ଏହି ନିଷ୍କର୍ଷ କରି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇପାରେ କି ? ନା ବରଂ ବିଷୟଟି ଏହା ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ବିଜ୍ଞାନ ଏବଂ ଦର୍ଶନର ସ୍ୱ ସ୍ୱ ସୁବିଧା ଓ ଅସୁବିଧା ରହିଅଛି । ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠତା (objectivity) ଓ ବିଶ୍ୱସନୀୟତା (reliability)ର ଏହି ବହୁ ଆକାଂକ୍ଷିତ ସୁବିଧା ପାଇବାପାଇଁ ବିଜ୍ଞାନରେ ଏହାର ନିଷ୍ପତ୍ତିର ପରିସରର ଉଦାରତାକୁ ପରିତ୍ୟାଗ କରିବାକୁ ପଡ଼େ । ଏହା ପ୍ରତୀୟମାନ ହୁଏ ଯେ କାର୍ଯ୍ୟରତ ଶିକ୍ଷକ ଏପରି ସମାଧାନ ଆଶା କରିପାରିବେ ନାହିଁ, ଯାହାକି ଏକ ସଙ୍ଗେ ବିଶ୍ୱସନୀୟ, ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ଓ ବ୍ୟାପକ ହୋଇଥିବ । ଅତଏବ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଓ ଶିକ୍ଷାବିଜ୍ଞାନକୁ ପରିପୂରକ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟ ରୂପେ ବିବେଚନା କରାଯିବା ଉଚିତ । ସମ୍ଭବତଃ ଏହା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଭଲ ହେବ, ଯଦି ଏହି ଦୁଇ ବିଷୟକୁ ମାତ୍ର ଏକ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟର ଅର୍ଥ ବା ଅନୁସନ୍ଧାନର ପାଠ୍ୟ ବିଷୟର (the discipline of inquiry) କେବଳ ବିଭିନ୍ନ ବିଭାଗ ବୋଲି ବିଚାର କରାଯିବ । ଏହି ଉଭୟ ବିଷୟକୁ ଶିକ୍ଷାକର୍ମୀ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଆବଶ୍ୟକ କରିବେ ।

ଯାହାହେଉ ଏପରି କେତେକ ଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ଶିକ୍ଷାବିଜ୍ଞାନ ଓ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ମଧ୍ୟରେ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ କରାଯାଇଥିବା ବହୁବିଧ ଆନୁଷଙ୍ଗିକ ତୁଳନାରୁ ଏହି ସୂକ୍ଷ୍ମ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ପହଞ୍ଚି ପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ପ୍ରତ୍ୟେକକୁ ଏହାର ସ୍ୱକାର୍ଯ୍ୟ ସମ୍ପାଦନ ପାଇଁ ଦାୟିତ୍ୱ ନେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ବିଜ୍ଞାନ ଓ ଦର୍ଶନକୁ ଏକ ଉଚ୍ଚୋଚ କ୍ରମରେ ବ୍ୟବସ୍ଥିତ କରିବା ପାଇଁ ସେମାନେ ଜୋର ଦିଅନ୍ତି । ଏହି ଦଳରେ କେତେକ ଲୋକ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ବିଜ୍ଞାନକୁ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟ ରୂପେ ବିଚାର କରନ୍ତି, ଅଥଚ ଆନ୍ୟମାନେ ଦର୍ଶନକୁ ଉଚ୍ଚ ସ୍ଥାନ ଦେଇଥାନ୍ତି । ଯେଉଁମାନେ ଦାବି କରନ୍ତି ଯେ ଦର୍ଶନ ପ୍ରଧାନ ଅଟେ, ସେମାନେ ପ୍ରତିପାଦନ କରନ୍ତି, ଦାର୍ଶନିକ ସତ୍ୟ ଯେ କେବଳ ପ୍ରଦର୍ଶନଯୋଗ୍ୟ, ତାହା ନୁହେଁ, ଏହା ବୈଜ୍ଞାନିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ପ୍ରମାଣଯୋଗ୍ୟ । (୨୧)

ଯେଉଁମାନେ ଦର୍ଶନକୁ ବିଜ୍ଞାନ ନିକଟରେ ଅପ୍ରଧାନ ବୋଲି ବିଚାର କରନ୍ତି, ସେମାନେ ଏପରି କରିବାର କାରଣ ଏହି ଯେ ସେମାନେ ସଂପରୀକ୍ଷାକୁ (experimentalism) ଅଗ୍ରାଧିକାରରେ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦିଅନ୍ତି । ସେମାନେ ପ୍ରତିପାଦନ କରନ୍ତି ଯେ ଯେଉଁ ସମସ୍ତ ଶଙ୍କା ଓ ଜଟିଳତା ଶିକ୍ଷାରେ ରହିଛି, ତାହାର ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ମଧ୍ୟସ୍ଥତା କାର୍ଯ୍ୟ ବା ପରୀକ୍ଷାର ପ୍ରମାଣ ଦ୍ୱାରା କରାଯାଇଥାଏ । ଅଧିକନ୍ତୁ ବିଜ୍ଞାନହିଁ କେବଳ ଏହି ପ୍ରକାର

ପ୍ରଣାଳୀ ଦ୍ୱାରା ଅତି ଚମତ୍କାର ଏବଂ ଚିରନ୍ତନ ଜଯଲାଭ କରିଅଛି । ନିଶ୍ଚିତ ହେବା ପାଇଁ ଦର୍ଶନ, ବିଶେଷ କରି ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଦର୍ଶନ ଉକ୍ତ ପ୍ରଣାଳୀର ବିନିଯୋଗ କରିଅଛି, କିନ୍ତୁ ଉକ୍ତ ପ୍ରକାରର ଆଶାନୁରୂପ ଫଳ ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ ପାଇ ପାରିନାହିଁ । ଦର୍ଶନ ସର୍ବଥା ଗ୍ରହଣୀୟ, କିନ୍ତୁ ଏହା କେବଳ ଏକ ଅସ୍ଥାୟୀ କୌଶଳ, ଯେପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବିଜ୍ଞାନ ଦ୍ୱାରା ଅଧିକ ଧୃଢାନୁପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ଥାୟୀ ସମାଧାନ ପାଇବାର ସମୟ ମିଳିପାରିଅଛି । ବସ୍ତୁତଃ ଏହି ସବୁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ନିଷ୍ପତ୍ତି ଠିକ ହୋଇଗଲେ, ଦର୍ଶନ ପାଇଁ କ୍ରମେ କ୍ରମେ ଆବଶ୍ୟକତା ଊଣା ପଡ଼ିଯିବ ।

ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନକୁ ଶୀର୍ଷ କରି ଓ ପରିଶେଷରେ ଏହାକୁ ସମାଧି ଯେପରି ଭାବରେ ଦିଆଯାଉଛି, ତାହା ଏହାର ବନ୍ଧୁମାନଙ୍କ ପ୍ରତି ବରଂ ଅକାଳପକ୍ୱ ଜଣାପଡ଼େ । ଶିକ୍ଷାସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକର ସମାଧାନରେ ବିଜ୍ଞାନ ଯେତେବେଳେ ଦର୍ଶନର ଆବଶ୍ୟକତାକୁ ବଦ୍ ଦେବାପାଇଁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରଖେ, ସେତେବେଳେ ସେମାନେ ଘୋଷଣା କରନ୍ତି ଯେ ଏହା ବିରୋଧାଭାସୀ ଭାବରେ ଦର୍ଶନର ପ୍ରତିପାଦନ କରେ । ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟା ଯେଉଁ ସମଗ୍ର ପରିସ୍ଥିତି ଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ହୁଏ, ତତ୍ସମ୍ପର୍କରେ ଏହା ଅଲକ୍ଷିତରେ ପରିକଳ୍ପନାତ୍ମକ ଉକ୍ତି କରେ । ଏକ ପକ୍ଷରେ ଏହା ଅନୁମାନ କରେ ଯେ ଯେଉଁସବୁ ଚର ବା ଉପାଦାନଗୁଡ଼ିକ ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାପରିସ୍ଥିତି ଗଠିତ ହୋଇଥାଏ, ସେଗୁଡ଼ିକର ଲକ୍ଷଣ ଏ ପ୍ରକାରର ଯେ ସେଗୁଡ଼ିକ ପୃଥକ୍କରଣ ଓ ବର୍ଣ୍ଣନାର କୌଶଳର ଅଧୀନ ହୋଇପଡ଼େ । ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ଏହା ଅନୁମାନ କରିନିଆଯାଏ ଯେ ବିଭିନ୍ନ ଚର ବା ଉପାଦାନର ସଂଖ୍ୟା ଶିକ୍ଷାଜଗତରେ ସୀମିତ ହୋଇଥାଏ । ଯଦି ଏହି ସବୁ ଅନୁମାନ ଯଥାର୍ଥ ବୋଲି ଧରାଯାଏ, ତେବେ ସମ୍ଭବତଃ ଶିକ୍ଷାଗତ ଅସୁବିଧାଗୁଡ଼ିକୁ ଗୋଟି ଗୋଟି କରି ସର୍ବଶେଷରେ ଅତିକ୍ରମ କରିବାର ଆଶା ବିଜ୍ଞାନ ଦ୍ୱାରା ରଖାଯାଇପାରିବ । ଏପରିକି ବୈଜ୍ଞାନିକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଗୋଟିଏ ବିଶ୍ୱାସ ଦିନକୁଦିନ ବଢ଼ିବାର ଜଣାଯାଏ ଯେ କେତେଗୁଡ଼ିଏ ସୀମିତ ଅଂଶର ସମଷ୍ଟି ଅପେକ୍ଷା ପୃଥିବୀ ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ଅଟେ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ବିପରୀତ ପକ୍ଷରେ ପୃଥିବୀର ଏକ ଅନନ୍ତ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସଂରଚନା ରହିଅଛି । ସୁତରାଂ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଶିକ୍ଷାଗତ ଅସୁବିଧାର ବୈଜ୍ଞାନିକ ସମାଧାନରୁ ଯେତେ କମିଯାଏ, ସେତେ ଓ ଅନେକ ସମୟରେ ତଦପେକ୍ଷା ଅଧିକ ସମସ୍ୟା ଜାତ ହେବାର ଜଣାଯାଏ । ବାସ୍ତବିକ ନୂତନ ସମାଧାନଗୁଡ଼ିକ ଅନେକ ସମୟରେ ପୁରାତନ ସମାଧାନକୁ ଓଲଟପାଲଟ କରିପକାଏ ଓ ତେଣୁ କମାଇ ଦେବା ଅପେକ୍ଷା ସମାଧାନ ଅପେକ୍ଷା କରୁଥିବା ସମସ୍ୟାର ସଂଖ୍ୟା ବଢ଼ାଇଦିଏ । ଯଦି ଏହାହିଁ ହୁଏ, ତେବେ ବିଜ୍ଞାନର ଆବଶ୍ୟକତା ଯେତେ ଦିନ ପାଇଁ ଥିବ ସେତେଦିନଯାଏଁ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଆବଶ୍ୟକତା ମଧ୍ୟ ରହିଥିବ ।

ଯେଉଁମାନେ ଦର୍ଶନ ନିକଟରେ ବିଜ୍ଞାନକୁ ଅପ୍ରଧାନ ବୋଲି ବିଚାର କରନ୍ତି, ସେମାନେ ଏହା କରିବାର କାରଣ ଏହି ଯେ ସେମାନଙ୍କ ଚିନ୍ତାରେ ଶିକ୍ଷାପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ

ବୁଝାଇଦେବା ପାଇଁ ବିସ୍ତରରେ ତଥା କାର୍ଯ୍ୟରେ ବିଜ୍ଞାନ ଅପେକ୍ଷା ଦର୍ଶନ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଅଟେ । କାର୍ଯ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ପରମାର୍ଜିତ ବ୍ୟାଖ୍ୟା ବିଜ୍ଞାନ ଦେଉଥିବାରୁ ସେମାନେ ଘୋଷଣା କରନ୍ତି ଯେ ବିଜ୍ଞାନ ଯେ ପ୍ରକାର ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିପାରେ, ତାହା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ବ୍ୟାଖ୍ୟା ଦର୍ଶନ ଦେଇପାରେ ! ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ଶିକ୍ଷାର ବ୍ୟାବହାରିକ ଅଧ୍ୟୟନ ଅପେକ୍ଷା ପ୍ରାଣୀବିଜ୍ଞାନ ଓ ମନୋବିଜ୍ଞାନର ଅଧ୍ୟୟନ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଅଟେ; କିନ୍ତୁ ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ତତ୍ତ୍ୱବିଦ୍ୟା ବା ତତ୍ତ୍ୱମୀମାଂସା ପରି ଦର୍ଶନର ଶାଖାର ଅଧ୍ୟୟନ; ପ୍ରାଣୀବିଜ୍ଞାନ ଓ ମନୋବିଜ୍ଞାନ ଅପେକ୍ଷା ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଅଟେ । ଏହିସବୁ ଅଧ୍ୟୟନକୁ ଏପ୍ରକାର ଉଚ୍ଚୋଚ କ୍ରମରେ ସଜାଇ ରଖିବାର ମୌଳିକ କାରଣ ଏହି ଯେ କାର୍ଯ୍ୟର ଆରମ୍ଭ ବା ଫଳପ୍ରଦ କାରଣରେ ବିଜ୍ଞାନ ଆଗ୍ରହୀ ହୁଏ । ଅଥଚ ଦର୍ଶନ ଏହାର ଚରମ ବା ଚୂଡ଼ାନ୍ତ କାରଣଗୁଡ଼ିକ ବିଷୟରେ ଅଧ୍ୟୟନ ପାଇଁ ଆଗ୍ରହୀ ହୋଇ ରହେ । କିନ୍ତୁ ଏତଦ୍ ବ୍ୟତୀତରେ ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ ରଖିବା ଉଚିତ ଯେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ସ୍ଥଳରେ ଯେଉଁ ଅଧ୍ୟୟନ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ, ସେଥିରେ ଅଧିକ ସାଧାରଣ ଆଗ୍ରହ ପ୍ରକାଶ ପାଏ ଓ ତାହା ନିଜ ନିଜର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଭାବରେ ଅଧିକ ଅଧ୍ୟୟନଯୋଗ୍ୟ ହୁଏ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଯେଉଁ ଅଧ୍ୟୟନ ନିକୃଷ୍ଟ, ତାହାର ପ୍ରତ୍ୟେକ ସ୍ଥଳରେ ଅଧିକ ବ୍ୟାବହାରିକ ମୂଲ୍ୟ ଥାଏ ଓ ସେଥିଯୋଗୁଁ ଅଧ୍ୟୟନଯୋଗ୍ୟ କେବଳ ସେତିକି ନୁହେଁ, ନିକୃଷ୍ଟ ଅଧ୍ୟୟନ ଦ୍ୱାରା ପ୍ରତ୍ୟେକ ସ୍ଥଳରେ ଅଧ୍ୟୟନର ପରବର୍ତ୍ତୀ ଉଚ୍ଚତର ପରନରର ମୀତଗୁଡ଼ିକ ବିନା ପ୍ରମାଣରେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇଥାଏ । ଅତଏବ ଶିକ୍ଷା ବିଷୟର ଅଧ୍ୟୟନକୁ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ମୀତଗୁଡ଼ିକର ଜ୍ଞାନ କିମ୍ବା ବଂଶପରମ୍ପରା ଓ ପରିବେଶର ପରସ୍ପର କ୍ରିୟା ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଜୈବିକ ମୀତଗୁଡ଼ିକର ଜ୍ଞାନର ଲାଭ କରାଯାଇଅଛି ବୋଲି ପୂର୍ବାନୁମାନ କରାଯାଏ । ମନୋବିଜ୍ଞାନ ଓ ପ୍ରାଣୀବିଜ୍ଞାନର ଅଧ୍ୟୟନ ଦ୍ୱାରା ମୀତ, ଅନୁବନ୍ଧନ, (adoption) ପୁନର୍ଜନ୍ମ ଆଦି ମୌଳିକ ପ୍ରତ୍ୟୟ ଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବୁଝାମଣାକୁ ଗ୍ରହଣ କରିନିଆଯାଏ । ଏହି ସବୁ ପଦଗୁଡ଼ିକର ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ବୁଝାମଣା ପାଇଁ ତତ୍ତ୍ୱବିଦ୍ୟା କିମ୍ବା ସାଧାରଣ ତତ୍ତ୍ୱମୀମାଂସା, ଯାହାକି ଅଧ୍ୟୟନ ବିଷୟର ଉଚ୍ଚୋଚ କ୍ରମରେ ପରମ ଶୀର୍ଷ ସ୍ଥାନ ଅଧିକାର କରିଅଛି, ସେଆଡ଼କୁ ମନଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ, କାରଣ ଏହାହିଁ ଏକମାତ୍ର ପଠ୍ୟ ବିଷୟ, ଯାହାକି ଅନ୍ୟ ବିଷୟର ପୂର୍ବାନୁମାନ ପାଇଁ ଆଶା ରଖେ ନାହିଁ, ଯେହେତୁ ଏଥିରେ ବିଶୁଦ୍ଧ ସତ୍ତ୍ୱାକୁ ସେପରି ଭାବରେ ଅଧ୍ୟୟନ କରାଯାଏ, (??) ଯେଉଁ ସ୍ଥିତରେ ଦର୍ଶନ ଏପରି ଭାବରେ ସମସ୍ତ ବିଜ୍ଞାନର ଉର୍ଦ୍ଧ୍ୱରେ ରହିଅଛି । ସେଥିର୍ ଏହାର ଉପାସକମାନେ ଏହାକୁ ବିଜ୍ଞାନ ରାଜ୍ୟର ସାମ୍ରାଜ୍ଞୀ ଉପାଧି ଯଥାର୍ଥରେ ଦେଇଅଛନ୍ତି ।

ତଥ୍ୟ ଓ ପ୍ରୟୋଗ
(Theory and Practice)

ଏହା ସହଜରେ ଦେଖାଯିବ ଯେ ମୌଳିକ ବା ବ୍ୟାପକ ମୀତ ପାଇଁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ଅନୁସନ୍ଧାନ ସାଧାରଣଜ୍ଞାନର ସୀମାକୁ ଟପି ଯେତେ ଆଗକୁ ଯିବ, ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ

ସେତେ ଅଧିକ ତାର୍କିକ ହେବ । ବସ୍ତୁତଃ ଅଳ୍ପ କେତେକ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ନାହାନ୍ତି, ଯେଉଁମାନେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଦାର୍ଶନିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକ ଅତ୍ୟନ୍ତ ତାତ୍ତ୍ୱିକ ଅଟେ । ତତ୍ତ୍ୱ ଉପରେ ନିର୍ଭରଶୀଳତା ଯେପରି ବଢ଼ିବାରେ ଲାଗିଛି, ଏହା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ସେମାନଙ୍କର ଏକ ଦାୟ ବୋଲି ସେମାନଙ୍କୁ ସ୍ପର୍ଶକରେ । ତତ୍ତ୍ୱ ମଧ୍ୟରୁ ଯାହା ଉତ୍କର୍ଷକ ଜଟାପଡ଼ିଲେହେଁ ଶିକ୍ଷା ପରିସ୍ଥିତିର ବ୍ୟାବହାରିକ ବାସ୍ତବତାଗୁଡ଼ିକ ଉପରେ ସେମାନଙ୍କର ନଜର ସ୍ଥଳ ଖସାଇ ନେବାପାଇଁ ଏହା ଅତି ସହଜରେ ଏହି ଲୋକମାନଙ୍କୁ ବଳାଇଦିଏ । ତଥ୍ୟ ଓ କାର୍ଯ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ପର୍କପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ନ ରଖି ସେମାନେ ତତ୍ତ୍ୱକୁ ଦୂରବର୍ତ୍ତୀ, ଅସ୍ପଷ୍ଟ ଓ ଅଦର୍ଶମୂଳକ ବୋଲି ଭର୍ତ୍ସନା କରନ୍ତି ।

ଦର୍ଶନ ବିରୁଦ୍ଧରେ ଏହି ଆପତ୍ତି ଉତ୍ଥାପନ କରିବାଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଏହା ଭୁଲିଯିବା ଅତି ସମ୍ଭବ ହୋଇପଡ଼େ ଯେ କାର୍ଯ୍ୟ ହିଁ ତଥାପି ସମସ୍ତ ଦୋଷର ମୂଳ ହୋଇପାରେ । ସାଧାରଣତଃ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ପାଖରେ କାର୍ଯ୍ୟର ପ୍ରାଚୁର୍ଯ୍ୟ ଥାଏ; କିନ୍ତୁ କାର୍ଯ୍ୟ ଅନେକ ସମୟରେ ବିଶୃଙ୍ଖଳିତ ଓ ବିରୋଧୀ ହୋଇଥାଏ, ଯେଉଁ ପରିସ୍ଥିତି ଏରିଷ୍ଟଟଲଙ୍କ ସମୟରୁ ଏକ ଚିରନ୍ତନ ବ୍ୟାପାର ହୋଇଥିବାର ପୂର୍ବରୁ ଦେଖାଯାଇଅଛି । ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଯାହା ଆବଶ୍ୟକ, ତାହା ଯେ ଅଧିକ ପରିମାଣରେ ବ୍ୟାବହାରିକ ପ୍ରତିକାର, ତାହା ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଯାହା ଏରିଷ୍ଟଟଲ କହିଥିଲେ, କାର୍ଯ୍ୟକୁ ପରିଚାଳିତ କରିବାପାଇଁ କେତୋଟି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଓ ତାହାହିଁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଆବଶ୍ୟକ । ଏହି କାରଣ ହେତୁରୁ ହିଁ ଦର୍ଶନର ସମର୍ଥକମାନେ ଉପସ୍ଥାପନ କରିଅଛନ୍ତି ଯେ ତତ୍ତ୍ୱ ହିଁ ଅବଶେଷରେ ସମସ୍ତ କୌଶଳର ଅତ୍ୟଧିକ ବ୍ୟାବହାରିକ ରୂପ ଅଟେ ।

ତଥ୍ୟ ଓ କାର୍ଯ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱକୁ ବାସ୍ତବରେ କେତେକାଂଶରେ ସମାଧାନ କରାଯିବା ଉଚିତ । ସମ୍ଭବତଃ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରିପାରିବା ଯେ ଉଭୟ ତଥ୍ୟ ଓ କାର୍ଯ୍ୟର ସମାଲୋଚକମାନେ ପ୍ରତ୍ୟେକେ ବାସ୍ତବରେ କୃତ୍ରିମ (straw man) ମନୁଷ୍ୟର ସମାଲୋଚନା କରୁଅଛନ୍ତି । ଜଣେ ନିଷ୍ଫଳ ତଥ୍ୟର ସମାଲୋଚନା କରନ୍ତି ଓ ଅନ୍ୟ ଜଣକ ହିଁ ବିଶୃଙ୍ଖଳ କାର୍ଯ୍ୟର ସମାଲୋଚନା କରନ୍ତି । ଏହା ସମ୍ଭବ ନୁହେ ଯେ ଯେକୌଣସି ଲୋକ ଏହି ଉଭୟ ପ୍ରକାରର କୃତ୍ରିମ ମନୁଷ୍ୟକୁ ପୋଡ଼ିଦେବାପାଇଁ ଆପତ୍ତି କରିବ · କିନ୍ତୁ ସେମାନଙ୍କ ସ୍ଥାନରେ କେଉଁ ପ୍ରକାରର ମନୁଷ୍ୟକୁ ଉପସ୍ଥାପିତ କରାଯିବା ଉଚିତ ? ତଥ୍ୟ ଓ କାର୍ଯ୍ୟ ଅଥବା ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ତଥା ବିଦ୍ୟାଳୟ ପରିଚାଳନା ମଧ୍ୟରେ କି ପ୍ରକାର ବିହିତ ସମ୍ପର୍କ ହେବା ଉଚିତ ?

ପ୍ରଥମ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଦୁଇଟି ପନ୍ଥା ଜଣାପଡ଼େ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଦର୍ଶନର ଅନୁପ୍ରବେଶ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ହୋଇପାରେ । (୧୩) ପ୍ରଥମଟି ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅଧ୍ୟାୟ ମାନଙ୍କରେ ଅନୁସୃତ

ହୋଇଅଛୁ—ଶିକ୍ଷା ସମସ୍ୟାଗୁଡିକ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପରୀକ୍ଷା ଯେତେବେଳେ ଦାର୍ଶନିକ ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ଉପନୀତ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ ସେତେବେଳେ ଦର୍ଶନକୁ ଯାଇ ସେଥିରୁ ବିଭିନ୍ନ ଫଳିତ୍ତ କରି ସେମାନଙ୍କର ସମାଧାନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଅନ୍ୟଟି ହେଉଛି, ପ୍ରଥମେ ଦର୍ଶନକୁ ଯିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଓ ତତ୍ପରେ ଏହାର ମତଗୁଡ଼ିକୁ ଦୃଢ଼ତା ସହକାରେ ମନରେ ରଖି କେଉଁ ଶିକ୍ଷା-ଭଙ୍ଗୀକୁ ଅନୁସରଣ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ତାହା ସ୍ଥିର କରିହୁଅଯିବ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ ବ୍ୟତିକ୍ରମ ହୋଇଅଛି, ଏହି କାରଣରୁ ଯେ ଦର୍ଶନର କୌଣସି ଏକ ତତ୍ତ୍ୱ ପଦ୍ଧତିରୁ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ଅନୁଷ୍ଠାନିକ ଭାବରେ ଅନୁମାନ କରିହେବ ନାହିଁ । (୨୪) ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଏହି କଥା ସତ୍ୟ ଯେ କୌଣସି ତତ୍ତ୍ୱ ତତ୍ତ୍ୱ ମୀମାଂସୀୟ (Meta-Physical) ବା ଜ୍ଞାନ-ମୀମାଂସୀୟ (Epistemological) ଆଧାର ବାକ୍ୟ (premise) ର ଭୂମି ଉପରେ ବିଭିନ୍ନ ଦର୍ଶନ-ପଦ୍ଧତିକୁ ତାର୍କିକ ଭାବରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ କରିହେବ । ଖ୍ରୀଷ୍ଟୀୟ ତତ୍ତ୍ୱମୀମାଂସାକୁ ଗୋଟିଏ ଉପାଦେୟ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଭାବରେ ବିଚାର କରାଯାଇ, ଏହା ବିଭିନ୍ନ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନକୁ ସମର୍ଥନ କରିଅଛି, ଯଥା; କ୍ୟାଥଲିକ୍‌ବାଦର ଥୋମିଷ୍ଟିକ୍ ଅରିଷ୍ଟଟଲ୍ ବାଦଠାରୁ ପ୍ରୋବେଲଙ୍କ ଆଦର୍ଶବାଦ ଓ ପ୍ରୋଟେଷ୍ଟାଣ୍ଟବାଦର ହ୍ୱାଇଟିଅ ବାସ୍ତବବାଦ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ । ସମ୍ଭବତଃ ଏହା ସୌଭାଗ୍ୟର କଥା ଯେ ଏହା ଏପରି ହୋଇଅଛି, କାରଣ କେତେକ ଶିକ୍ଷା ସମାଲୋଚକଙ୍କର ଏହା ଏକ ସୁପରିଚିତ କୌଶଳ ଯେ ଗୋଟିଏ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନକୁ ଅପନିନ୍ଦାର୍ଥ ଭାବରେ ଏକ ସାଧାରଣ ଦର୍ଶନ, ଯାହାର ସମ୍ଭବତଃ ଜନମାନସରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠା ହରାଇ ବସିଛି, ତାହା ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ବୋଲି ଦାବି କରି ସେହି ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନକୁ ବଦନାମ କରିବାକୁ ଚେଷ୍ଟା କରନ୍ତି । ସୁଖର ବିଷୟ ଏହି ଯେ ଏହାର ବିପରୀତ କଥା ମଧ୍ୟ ସତ୍ୟ ଜଣାପଡ଼େ । ଆଗ୍ରହ ଓ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟର ପ୍ରାଧାନ୍ୟକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବା ପ୍ରଭୃତି କେତେକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସହିତ ଶିକ୍ଷାର ବିଭିନ୍ନ ଦର୍ଶନଗୁଡ଼ିକ ଅନେକ ସମୟରେ ଏକମତ ହୁଅନ୍ତି ।

ଯଦିଚ ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରାଯାଇପାରେ ଯେ ଦର୍ଶନରୁ ତାର୍କିକ ଆବଶ୍ୟକତାରୂପେ କୌଣସି ଶିକ୍ଷାକ୍ରମର ଅନୁସରଣ କରାଯାଇପାରେ ନାହିଁ, ତଥାପି ଏହାର ଅର୍ଥ ନୁହେଁ ଯେ ଦାର୍ଶନିକ ପୂର୍ବାନୁମାନ ଗୁଡ଼ିକ ଅଦରକାରୀ । ଅତଏବ ସେଗୁଡ଼ିକର ଅନ୍ତର୍ଭାବରେ ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ ସମ୍ପର୍କ ରହିପାରେ, ଯାହାକି ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପାଇଁ ଉପାଦେୟ ହୋଇପାରେ, (୨୫) କିମ୍ବା ସେଗୁଡ଼ିକୁ ରକ୍ଷାକରି ସୁଦ୍ଧା ସେ ସବୁକୁ ଶିକ୍ଷାସିଦ୍ଧାନ୍ତର କେବଳ ମାତ୍ର ଗୋଟିଏ ଉପାଦାନ (component) ରେ ପରିଣତ କରାଯାଇପାରେ, ଯେଉଁ ଉପାଦାନର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଉପାଦାନ ମନୋବିଜ୍ଞାନ, ସମାଜବିଜ୍ଞାନ, ଇତିହାସ ପ୍ରଭୃତି ବିଷୟ ହୋଇ-ପାରିବ । (୨୬) ଏହା ଅବଶ୍ୟ ଏହି ତଥ୍ୟର ବିରୋଧାତ୍ମକ ହୁଏ, ସେ ତଥ୍ୟଟି ହେଉଛି, ଦର୍ଶନ ହିଁ ଏକ ବ୍ୟାପକ ବ୍ୟୂହ, (matrix) ଯାହାକି ଅନ୍ୟ ସମସ୍ତ ଉପାଦାନକୁ

ଏକାଠି କରି ବାନ୍ଧିରଖେ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ଡ୍ୟୁଇଙ୍କର ସଂଜ୍ଞା ହେଉଛି ଯେ ଦର୍ଶନ ହିଁ ଶିକ୍ଷାର ସର୍ବସାଧାରଣ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅଟେ । (୨୭)

ଦର୍ଶନ ଏବଂ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ମଧ୍ୟରେ ଏହି ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ନିବିଡ଼ ସମ୍ପର୍କରୁ କେତେକଙ୍କ ମନରେ ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ଉଠେ, ଶିକ୍ଷା ଗୋଟିଏ ସ୍ୱୟଂସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପାଠ୍ୟବିଷୟ ହୋଇପାରେ କି ନାହିଁ । ଏହା ହୋଇପାରେ ବୋଲି କେତେକଙ୍କ ମତ, (୨୮) ଅଥଚ ଅନ୍ୟମାନେ ବିପରୀତ ମତ ପୋଷଣ କରନ୍ତି । (୨୯) ପୂର୍ବ ସୂଚନା ଅନୁସାରେ ଯଦି ଶିକ୍ଷାସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଅନେକ ଉପାଦାନ ଥାଏ, ତେବେ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷା ସ୍ୱୟଂସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ନୁହେଁ । କିନ୍ତୁ ବିଭିନ୍ନ ପାଠ୍ୟବିଷୟର ମିଶ୍ରଣ ଅଟେ ।

ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନର ଶ୍ରେଣୀବିଭାଗ

ଶିକ୍ଷାରେ ଦର୍ଶନ ଓ ବିଜ୍ଞାନର ଯଥାଯଥ ସ୍ଥାନ ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବାରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେଉଁ ଅସୁବିଧା ଅନୁଭବ କରୁଅଛୁଁ, ତାହାର ଉତ୍ପତ୍ତି ପୁରୁଣା କାଳର ନୁହେଁ । ମୂଳତଃ ସମସ୍ତ ସମୁନ୍ନତ ଅଧ୍ୟୟନ ହିଁ ଦାର୍ଶନିକ ଥିଲା । "ଦର୍ଶନ" ଶବ୍ଦଟିର ଶବ୍ଦବିଜ୍ଞାନରୁ ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ଏହା କେତୋଟି ଗ୍ରୀକ ଶବ୍ଦରୁ ଉତ୍ପନ୍ନ ଓ ସେଥିରୁ ସୂଚିତ ହୁଏ ଯେ ଦର୍ଶନର ଅର୍ଥ, ପାଣ୍ଡିତ୍ୟ ବା ବିଦ୍ୟାର ଅନୁରାଗ । ଉପରନ୍ତୁ ଏହା ମୋଟା ମୋଟି ଭାବରେ ବିଦ୍ୟାର ଅନୁରାଗ ବୋଲି ଜଣାଯାଉଥିଲା । ଆଜି ଆମ୍ଭେମାନେ ଯାହାକୁ ବିଜ୍ଞାନ ଓ ବର୍ତ୍ତମାନ ଯାହାକୁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଦର୍ଶନ ବୋଲି କହୁଅଛୁଁ, ସେ ସବୁ ଗୋଟିଏ ଶୀର୍ଷକରେ ଏହାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହୋଇ ରହୁଥିଲା । ଏହି କାରଣରୁ ହିଁ ଦର୍ଶନକୁ ଅନେକ ସମୟରେ ସମସ୍ତ ବିଜ୍ଞାନର ଜନନୀ ତଥା ସାମ୍ରାଜ୍ଞୀ ବୋଲି ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଏ । ବିଜ୍ଞାନର ଏହି ଦାର୍ଶନିକ ବଂଶୋଦ୍ଭବ ଊନବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀ ବେଳକୁ ପୁରାପୁରି ସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇପାରିଥିଲା, ଯେତେବେଳେ ବିଜ୍ଞାନର ବିଭିନ୍ନ ବିଭାଗଗୁଡ଼ିକୁ ତଥାପି ଦର୍ଶନର ଶାଖା ରୂପେ କଥିତ ହୋଇଥିଲା ସେତେବେଳେ ପଦାର୍ଥ ବିଜ୍ଞାନ ଓ ରସାୟନ ବିଜ୍ଞାନ ପ୍ରଭୃତି ବିକାଶଶୀଳ ବିଜ୍ଞାନଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରାକୃତିକ ଦର୍ଶନ (Natural Philosophy) ଏହି ଶିରୋନାମା ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ଥିଲା, ମନୋବିଜ୍ଞାନକୁ ମାନସିକ ଦର୍ଶନ ଆଖ୍ୟା ଦିଆଯାଇଥିଲା ଓ ରାଜନୀତି, ଅର୍ଥନୀତି, ସମାଜବିଜ୍ଞାନ ପ୍ରଭୃତି ସ୍ପୃହନୋନ୍ମୁଖ ସାମାଜିକ ବିଜ୍ଞାନଗୁଡ଼ିକ ନୈତିକ ଦର୍ଶନର (Moral Philosophy) ବିଭାଗାଧୀନ ଥିଲା ।

ଅବଶ୍ୟ ଏହା ସାଧାରଣ ଜ୍ଞାନର ବିଷୟ ଯେ ଗୋଟିକ ପରେ ଗୋଟିଏ କରି ବିଭିନ୍ନ ବିଜ୍ଞାନଗୁଡ଼ିକର ବୟଃପ୍ରାପ୍ତି ଘଟିଅଛି ଓ ପୈତୃକ ସମ୍ପର୍କକୁ ପରିତ୍ୟାଗ କରି ସ୍ୱାଧୀନ ଭାବରେ କାର୍ଯ୍ୟରତ ହୋଇ ବିଦ୍ୟାମନ୍ଦିର ନିର୍ମାଣ କରିବାରେ ଲାଗିପଡ଼ିଛନ୍ତି । ସମସ୍ତ ତଥ୍ୟାନ୍ୱେଷୀ ପାଠ୍ୟବିଷୟ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ଏହିପରି ଭାବରେ ଅଲଗା ହୋଇଯାଇଅଛନ୍ତି ।

ଫଳତଃ ଆଜି ଦର୍ଶନର ଯେ ତଥ୍ୟ ନିରୂପଣ କରିବାରେ ବା ବାଦ୍ଧତ କରିବାରେ ଦାନ ରହିଛି, ଏକଥା କେହି ଆଶା କରି ନାହିଁ । ଏହା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଦର୍ଶନ ବର୍ତ୍ତମାନ ଏହାର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ତଥ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ଇତିହାସ ଓ ବିଭିନ୍ନ ବିଜ୍ଞାନର ସାଧାରଣତଃ ଗ୍ରହଣ କରିଅଛି । ଏହିସବୁ ତଥ୍ୟର ସମାଲୋଚନାତ୍ମକ ବିଶ୍ଳେଷଣ, ସେଗୁଡ଼ିକର ଆଦର୍ଶମୂଳକ ମୂଳ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ଏବଂ ସେସବୁ ସମର୍ଥନକାରୀ ପରିକଳ୍ପନାତ୍ମକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ, ଦର୍ଶନର ବିଶିଷ୍ଟ କାର୍ଯ୍ୟ ହୋଇଅଛି ।

ଏହି ସବୁ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ମଧ୍ୟରୁ ଯେଉଁଗୁଡ଼ିକ ଅତ୍ୟନ୍ତ ତର୍କସାପେକ୍ଷ ହେଉପଛକେ ଏହା ତଥାପି ସ୍ପଷ୍ଟରୂପେ ବିଷୟ ହୋଇଅଛି ଯେ ବିଭିନ୍ନ ବିଜ୍ଞାନକୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ବାଦ୍ ଦେବାପରେ ଦର୍ଶନ ବିଭାଗର ଠିକ୍ କେଉଁ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ବାକି ରହିଯାଇଛି, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ କରାଯାଇ ପାରିବ । ତିନୋଟି ରହିଛି, ଯାହାର ମୂଳ ସଂପର୍କ ଶିକ୍ଷା ସହିତ ଅଛି । ସେ ତିନୋଟି ହେଲା, ନୀତିଶାସ୍ତ୍ର ବା ମୂଲ୍ୟସିଦ୍ଧାନ୍ତ, ଜ୍ଞାନ ମୀମାଂସା ବା ଜ୍ଞାନସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଓ ତତ୍ତ୍ୱ ମୀମାଂସା ବା ଅସ୍ତିତ୍ୱ ବା ସତ୍ତାର ସାଧାରଣ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ । ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଧାର୍ମିକ ଓ ନୈତିକ ବିଭାବଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କିଛି ନକହିଲେ ମଧ୍ୟ ଏହାର ସାମାଜିକ ଓ ରାଜନୈତିକ ସ୍ଥିତି ବିଷୟରେ ପରୀକ୍ଷା କରାଗଲାବେଳେ ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ ନୈତିକ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ଆସିଯାଏ । ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ, ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଅଭିପ୍ରେରଣା ବା ଏହାର ଫଳଗୁଡ଼ିକର ପରିମାପ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପରୀକ୍ଷା କରାଗଲାବେଳେ ଆମ୍ଭେମାନେ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ନୈତିକ ସମସ୍ୟା, ମୂଲ୍ୟର ସମସ୍ୟା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଚର୍ଚ୍ଚା କରିଅଛୁଁ । କେଉଁ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ପାଠ୍ୟତାଲିକାରେ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରାଯିବ, ଏହା ନିର୍ବାଚନ କଲାବେଳେ ମୂଲ୍ୟ ମଧ୍ୟ ପ୍ରଧାନ ସ୍ପଷ୍ଟରୂପେ ବିଷୟ ହୋଇଅଛି । କିନ୍ତୁ ପାଠ୍ୟତାଲିକାରେ ମଧ୍ୟ ଜ୍ଞାନ-ମୀମାଂସାର ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରଶ୍ନଗୁଡ଼ିକୁ ଉତ୍ଥାପନ କରିବାକୁ ପଡୁଅଛି । ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଜ୍ଞାନ ମଧ୍ୟକୁ ପ୍ରବେଶ କରିବାର ଉପାୟ ହେଉଛି, ପାଠ୍ୟତାଲିକା ଓ ତେଣୁ ଜ୍ଞାନର ପ୍ରକୃତିକୁ ବୁଝିବା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଉଚିତ ହେଉଅଛି । ଜ୍ଞାନର ସ୍ୱରୂପ ପ୍ରଭାବ ଯେ କେବଳ ଯେଉଁଭାବରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସଙ୍ଗଠିତ ହୋଇଅଛି ଓ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଉଛି, ତାହା ଉପରେ ପଡ଼ିବ, ତାହାନୁହେଁ; ଏହା ମଧ୍ୟ ସତ୍ୟ ଓ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଧାରଣାକୁ ରେଖାଙ୍କିତ କରିବ । ପରିଶେଷରେ ଜ୍ଞାନ ଓ ମୂଲ୍ୟ-ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକରେ ଜ୍ଞାନମୀମାଂସା ଓ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ରରେ ଯେଉଁ ଅସୁବିଧା ହେଉଅଛି, ସେଗୁଡ଼ିକ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେକୌଣସି ପ୍ରକାରେ ଯେଉଁ ପ୍ରକାର ଜଗତରେ ଜୀବନ ଯାପନ କରିଅଛୁଁ, ସେ ସମ୍ପର୍କରେ ଆମ୍ଭେମାନଙ୍କର ଧାରଣା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବ, ଅର୍ଥାତ୍ ତତ୍ତ୍ୱମୀମାଂସା । ଏଠାରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ମାନବୀୟ ପ୍ରକୃତିର ସ୍ୱରୂପ ତଥା ଯେଉଁ ପୃଥିବୀରେ ମାନବ ବାସକରେ, ତାହାର ସ୍ୱରୂପ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବିଚାର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଓ ଏହା ମଧ୍ୟ ବିଚାର କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଯେ ସମସ୍ତ କଥା ପ୍ରକୃତିର ପରୀକ୍ଷାରୁ ମିଳିବ କି ନାହିଁ କିମ୍ବା ଶିକ୍ଷାକୁ ମଧ୍ୟ ପ୍ରଭାବିତ କଲାଭଳି ଗୋଟିଏ ଅଲୌକିକ ଜଗତ୍ ଅଛି କି ନାହିଁ ।

ପାଦଟୀକା

3 Cf John Dewey, in National Society for the Study of Education, Thirty seventh Yearbook, Part II, The Scientific Movement in Education (Public School Publishing Company, Bloomington, Ill., 1938), Chap. 38.

5 Mortimer J. Adler, "Tradition and Communication", Proceedings of the American Catholic Philosophical Association, 1937 pp. 110-111.

6 Cf. John A. Ryan and Erancis S Boland, Catholic Principles of Politics (The Macmillan Company, New York, 1947) p. 318.

7 Isaac L. Kandel Comparative Education (Houghton Mifflin Company Boston, 1933), p. 24.

8 John Dewey, Democracy and Education (The Macmillan Company, New York, 1916).

10 Joe R Burnett, "An Analysis of Some Philosophical and Theological Approaches to Formation of Educational Policy and Practice," Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1961, pp. 7-22.

11 Cf. Boyd H. Bode, "Where Does One Go for Fundamental Assumptions in Education ?" Educational Administration and Supervision, 14 : 361-370, September, 1928; and A. Stafford Clayton 'On Probing the Assumptions of Educational Theories," Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1959, pp. 41-48:

13 Cf. Clark L. Hull, "The Conflicting, Psychologies of Learning : A Way Ont," Psychological Review, 42 : 491-516, November, 1935; and L. O. Kattsoff' "Philosophy, Psychology and Postulational Technique," Psychological Review, 46: 62-74, January, 1939.

14 Tenth Annual Report of the Secretary to the Massachusetts State Board of Education, Mary Mann, Life and Works of Horace Mann (Horace B. Fuller, Boston, 1868), Vol. 3. p. 553

15 ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ପାଇଁ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ B. Othanel Smith and Robert H. Ennis (eds) Language to Concepts in Education (Rand McNally & Company, Chicago, 1961); and Israel Scheffler, The Language of Education (Charles C. Thomas, Publisher, Springfield, III, 1960).

16 Charles D. Hardie, "The Philosophy of Education in a New Key," Educational Theory, 10 : 255-261, October, 1960.

17 John P. Strain, 'A Critique of Philosophical Analysis in Education, "Educational Theory, 14 : 186-193, July, 1964. See also Harry Broudy, The Role of Analysis is Educational Philosophy," ibid., 14 : 261-269, October, 1964.

18 D. Bob Gowin, "Can Educational Theory Guide Practice ?" Educational Theory, 13 : 6-12, January, 1963; and George L. Newsome, "Ordinary Language, Philosophy, and Education "Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1962, pp. 90-99. See also James E. McClellan and Paul B. Komisar's introduction to the American edition of Charles D. Hardie's Truth and Fallacy in Educational Theory (Teachers College Press' Columbia University, New York, 1962).

19 Mortimer J. Adler and Milton Mayer, The Revolution in Education (University of Chicago Press, Chicago, 1958, Chap. 17.

20 ଶିକ୍ଷା-ସାହିତ୍ୟରେ ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ବହୁ ସନ୍ଦର୍ଭର ସୂତ୍ରପାତ କରିଅଛି । ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ Theodore, Brameld, "The Relation of Philosophy and Science from the Perspective of Education," Educational Trends, 9 : 5-10, July-August 1941; John Dewey, in National Society for the Study of Education, loc. cit.; Ross Finney, "Philosophy versus Science Again," Educational Administration and Supervision, 16 : 161-173, March, 1930; Frank N. Freeman, "Scientific and Philosophic Method in Education," Science, 73 : 54-59, January 1931; H. Gordon Hullfish, "The Relation of Philosophy and Science in Education," Journal of Educational Research, 20 : 159-165, October, 1929; E. B. Jordan,

"Respective Roles of Science and Philosophy in Education," Proceedings of the American Catholic Philo—sophical Association, 1947, pp. 38-49; Truman L. Kelley "A Defense of Science in Education," Harvard Teachers Record, 1: 123-130, November, 1931; Truman L. Kelley, "The Philosophic Vs the Scientific Approach to the Novel Problem," Science, 71 : 295-302' March, 1930; William H Kilpatrick, "A Defense of Philosophy in Education," Harvard Teachers Record, 1 : 117-122, November, 1931; William H. Kilpatrick, "The Relation of Philosophy to Scientific Research," Journal of Educational Research, 24 : 97-114, September, 1931.

21 Mortimer J. Adler and Milton Mayer, op. cit.

22 See two Statements of Mortimer, J. Adler, 'God and the Professors," in Conference on Science, Philosophy and Religion (Published by the Conference," Social Frontier. 5 : 142-143, February, 1939.

23 Harry Broudy, "How Philosophical Can Philosophy of Education Be ?" Journal of Philosophy, 152 : 612-622, October, 1955.

24 Hobert W. Burns, "The Logic of the Educational Implications." Educational Theory, 12 : 153-63, January 1962

25 Ibid. See also Joc R. Burrnet, "Observations on the Logical Implications of the Philosophic Theory or Educational Theory and Practice," Educational Theory, 11 : 65 70. April, 1961. Unless there is some justification for this procedure we would be unable to include Whitehead's "Organic" Philosophy of Education. ପରବର୍ତ୍ତୀ ଷୋଡ଼ଶ ଅଧ୍ୟାୟର 'Organicism" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

26 Paul H. Hirst, "Philosophy and Educational Theory," British Journal of Educational Studies, 12 : 51-64, November, 1963. Cf. Elizabeth S. Maccia. "The Separation of Philosophy from Theory of Education," Studies in Philosophy and Education, 2 : 158-169,Spring. 1962.

ଷୋଡଶ ଅଧ୍ୟାୟ

ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନର ବିଚାରଧାରା

(Schools of Educational Philosophy)

ଶିକ୍ଷାର ଅଧ୍ୟୟନ ତଥା ଅଭ୍ୟାସ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଯେଉଁ ସବୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସମସ୍ୟା ଉତ୍ପନ୍ନ ହୋଇଅଛି ତାହା ଉପରେ ଆଲୋକପାତ କରିବା ପାଇଁ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଦର୍ଶନର ବର୍ଣ୍ଣନା ସଂଗଠିତ ଭାବରେ କରାଯାଇଅଛି । ପ୍ରତ୍ୟେକ ସମସ୍ୟାକୁ ଏକ କେନ୍ଦ୍ର ବିନ୍ଦୁ ଭାବରେ ବିଚାର କରି ବିଭିନ୍ନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବା ଦର୍ଶନକୁ ସଂଗଠିତ କରାଯାଇଅଛି ଓ ତାହା ଉପରେ ଏହାର ସମାଧାନ ଆଧାରିତ ହୋଇଅଛି । ଯାହାହେଉ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିକ୍ଷାର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଦର୍ଶନଗୁଡ଼ିକର ସନ୍ଦର୍ଭରେ ଧାରାବାହିକ ଆଲୋଚନା କରିବାପାଇଁ କୌଣସି ଉଦ୍ୟମ କରା-ଯାଇନାହିଁ । ବର୍ତ୍ତମାନ ସମୟ ଆସିଛି, ଏହି ସବୁ ବିଭିନ୍ନ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଶାଖା ପ୍ରଶାଖା-ଗୁଡ଼ିକୁ ଏକତ୍ର କରି ସେମାନଙ୍କର ସମ୍ପୃକ୍ତ ବିଚାରଧାରାକୁ ଉପସ୍ଥାପନ କରିବା ଉଚିତ । ମୁଖ୍ୟତଃ କେତେକ ସମଗ୍ର ସଂଗଠନର ଦୃଷ୍ଟିରେ ଯେକୌଣସି ପକ୍ଷର ସବଳତାକୁ ନିର୍ଣ୍ଣିତ କରାଯାଇପାରେ । ଯଦି କୌଣସି ପଦ୍ଧତି ମଧ୍ୟରେ ଗୋଟିଏ ପକ୍ଷ ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷଗୁଡ଼ିକର ବିରୋଧ କରେ, ତେବେ କୌଣସି ସ୍ଥାନରେ ଯେ ଦୁର୍ବଳତା ରହିଯାଇଛି ଏଥିପାଇଁ ସତର୍କ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । କିନ୍ତୁ ଦର୍ଶନର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଯାହା, ତାହା ହେଉଛି ଚିନ୍ତା ଏହି ବୃହତ୍ତର ଓ ବ୍ୟାପକ କଥନର ଅନ୍ୱେଷଣ ମାତ୍ର । ବସ୍ତୁତଃ ଦର୍ଶନର ଆତ୍ମା ପ୍ରତି ନ୍ୟାୟ ବିଚାର କରିବାରେ ବିଫଳ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଯଦି କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି ତାଙ୍କର ନିଜ ବହୁମୁଖୀ ଧାରଣାଗୁଡ଼ିକୁ ବିଚାରର ସମାବେଶୀ ସଙ୍ଗତ ଓ ଏକମାତ୍ର ପ୍ରଣାଳୀରେ ପରିଣତ କରିବା-ପାଇଁ ପ୍ରଯତ୍ନ ନ କରନ୍ତି ।

କେତେକ ସଂଖ୍ୟକ ବିଧିବଦ୍ଧ ବିଚାରଧାରା ଲିପିବଦ୍ଧ କରାଯାଇଅଛି । ତନ୍ମଧ୍ୟରୁ କେତେଗୁଡ଼ିଏ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଭାବରେ ବିକଶିତ ହୋଇଅଛି । ମତର ଅନେକ ଗୋଷ୍ଠୀ ରହିଥିବାରୁ ଏହା ଆଶା କରିବାର କଥା ଯେ ସେ ସବୁ ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ସ୍ଥଳରେ ମେଳ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଏହି ମେଳ ହେତୁରୁ ବର୍ଗୀକରଣରେ ଏକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ସମସ୍ୟା ଜାତ ହୁଏ । ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଅଧ୍ୟାୟଗୁଡ଼ିକରେ ଶିକ୍ଷାରେ ଦାର୍ଶନିକ ସ୍ଥିତିକୁ ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ସଂକ୍ଷିପ୍ତ ସଂଗ୍ରହ ରୂପେ ଅଧିକାଂଶ ସ୍ଥଳରେ ଦୁଇଗୋଟି ଶିରୋନାମାରେ ଯଥା, ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଓ ରକ୍ଷଣଶୀଳ ଭାବରେ ବର୍ଣ୍ଣନା କରାଯାଇଅଛି । ଶୈକ୍ଷଣିକ ଶ୍ରେଣୀବିଭାଗ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରାଯାଉଥିଲାବେଳେ ଏହି ସରଳ ଓ ସାଧାରଣ ଶ୍ରେଣୀବିଭାଗ

ଯଥେଷ୍ଟ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ହୋଇଯାଇଥିଲା । କିନ୍ତୁ ବର୍ତ୍ତମାନ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଗୁରୁତ୍ୱ ଦାର୍ଶନିକ ଶ୍ରେଣୀବିଭାଗ ଆଡ଼କୁ ସ୍ଥାନାନ୍ତରିତ କରାଯାଉଅଛୁ, ଏହି ସବୁ ଦାର୍ଶନିକ ଶ୍ରେଣୀବିଭାଗ ତତୋଧିକ ଓ ବହୁବିଧ ଅଟେ ଓ କେଶ୍ ଏହି ଯୁଗ୍ମ ଶାଖା-ବିଭାଜନ କଲେ ଆଉ ଚଳିବ ନାହିଁ । ଅଧିକନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଦର୍ଶନ ଧାରାଗୁଡ଼ିକ କ୍ୱଚିତ୍; ଯଦି କେବେ ହୁଏ, ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରଗତିଶୀଳ କିମ୍ବା ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ରକ୍ଷଣଶୀଳ ହୋଇପାରେ ।

ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ପ୍ରକୃତିବାଦ (୧)

(Pragmatic Naturalism)

ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀର ପ୍ରଥମାଂଶରେ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା (Progressive Education) ର ଆବିର୍ଭାବ ହେବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଊଣାଅଧିକେ ମୁମୂର୍ଷୁ ଅବସ୍ଥାରେ ପଡ଼ି-ରହିଥିଲା । ଯାହାହେଉ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାର ନବ ପ୍ରବର୍ତ୍ତନ ଫଳରେ ଊନବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରୁ ପରମ୍ପରାକ୍ରମେ ଚଳିଆସିଥିବା ଗତାନୁଗତିକ ଶିକ୍ଷା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଏତେଦୂର ଦୃଢ଼ ପ୍ରତିବାଦ କରାଗଲାଯେ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଗଣଙ୍କୁ ପ୍ରଗତିବାଦୀ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ କିମ୍ବା ସେମାନେ ପରମ୍ପରାବାଦୀ ଓ ସାରଭୂତ-ବାଦୀ (essentialist) ହୋଇ ରହିବେ । ସେଥିପାଇଁ ସେମାନେ ବାଧ୍ୟ-ହୋଇ ଦର୍ଶନର ଆଶ୍ରୟ ନେଲେ । ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ସାଂପ୍ରତିକ ବ୍ୟାପକ ଆଗ୍ରହ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ଦ୍ୱାରା ଉତ୍ତେଜିତ ହୋଇଥିବାରୁ ଏହାର ସଂକ୍ଷିପ୍ତ ମୂଳ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ଧାରାବାହିକ ଭାବରେ ସଂଗ୍ରହ କରି ଏକତ୍ର ଆଲୋଚନା କରିବା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଉଚିତ ହେବ ।

---

(୧) ଏହି ଶିରୋନାମାକୁ ମଧ୍ୟ "ସାଧନ" ବା "ପରୀକ୍ଷଣ ପ୍ରକୃତିବାଦ" ଆଖ୍ୟା ଦିଆଯାଇ ପାରିଥାନ୍ତା । କାର୍ଯ୍ୟତଃ ଏହି ବିଭାଗରେ ପ୍ରୟୋଗବାଦ, ସାଧନବାଦ ଓ ପରୀକ୍ଷଣବାଦ —ଏହି ତିନୋଟି ଶବ୍ଦକୁ ଅଦଳବଦଳ କରାଯାଇ ପାରିବ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ଏକମାତ୍ର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ କଥନ ମିଳେ John Deweyଙ୍କ ରଚିତ Democracy and Education (The Macmillan Company, New York, 1916) ରେ ଉପାଦେୟ ହେଲେ ହେଁ କମ୍ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ହେଉଛି John L Child ଙ୍କ ଦୁଇଟି ଗ୍ରନ୍ଥ । Pragmatism and American Education (Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1956) ଏବଂ Education and Morals (Appleton-Century-Crofts. Inc. New York, 1950), William H. Kilpatrick, Philosophy of Education (The Macmillan Company, New York 1951) ଏବଂ Ernest E. Bayles, Pragmatism in Education (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1966.)

"ପ୍ରଗତି-ଶୀଳ" ଏହି ବିଶେଷଣରେ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାର ଦର୍ଶନକୁ ବୁଝିବାପାଇଁ ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ସୂତ୍ର ରହିଅଛି । ପ୍ରଗତି ହେଉଛି ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ଓ ଏଥିରୁ ପରିବର୍ତ୍ତନର ସୂଚନା ମିଳେ । ପରିବର୍ତ୍ତନରୁ ନୂତନତାର ସଙ୍କେତ ମିଳିଯାଏ । ପୂର୍ବସ୍ଥିତ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ବାସ୍ତବତାର ପ୍ରକାଶ ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ବିଶୁଦ୍ଧ ହେବାର ଦାବି ନବୀନତା ଉପସ୍ଥାପନ କରେ । ପରିବର୍ତ୍ତନ ଏକ ସମୟରେ କିମ୍ବା ସମାନ ବେଗରେ ହୁଏ ନାହିଁ, ତେଣୁ ନବୀନତା ପରିମାଣର ଆପେକ୍ଷିକ ଅଟେ । ବସ୍ତୁତଃ ଗ୍ରୁପ ଯେଉଁ ଦୁନିଆର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୁଏ, ସେଥିରେ ଏହି ଦୁଇଟି ଲକ୍ଷଣର ଏକ ବିଚିତ୍ର ମିଶ୍ରଣ ଘଟିଥାଏ । ଯଦି ଏହି ପ୍ରକାରର ଏକ ତତ୍ତ୍ୱମୀମାଂସା ଦିଆଯାଏ, ତେବେ ଏଥିରେ ବିସ୍ମିତ ହେବାର ନାହିଁ ଯେ ମନର ସମସ୍ୟାସମାଧାନମୂଳକ ମନୋଭାବ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାରେ ଆରୋପ କରାଯିବା ଉଚିତ, କିମ୍ବା ଏହାର ସମର୍ଥକମାନଙ୍କଠାରେ ଅଭିକ୍ରମ ଓ ଆତ୍ମନିର୍ଭରଶୀଳତାର ବିକାଶ ପାଇଁ ପ୍ରଯତ୍ନ କରାଯିବା ଉଚିତ । ବୁଦ୍ଧି ପ୍ରତି ଯେଉଁ ଆହ୍ୱାନ ଆସେ, ତାହା ଫଳରେ ପରିଚିତିକୁ ନୂତନ ପରିସ୍ଥିତିର ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବା ପାଇଁ ଉପାୟଭାବରେ ଓ ଏହାକୁ ନମନୀୟଭାବେ ଆଣି ଭବିଷ୍ୟତର ନୂତନ ପରିସ୍ଥିତିଗୁଡ଼ିକର ମୁକାବିଲା ହେବା ପାଇଁ ପରିଚିତିକୁ ଉପାୟଭାବରେ ବିନିଯୋଗ କରିବାର ଆବଶ୍ୟକତା ଆସେ ।

ଗୋଟିଏ ଆକସ୍ମିକ ବିବର୍ତ୍ତନ ଯେଉଁ ପ୍ରଣାଳୀ ମାଧ୍ୟମରେ କାମ କରେ ତନ୍ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିଏ ହେଉଛି ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ । ଉଭୟ ଜୈବିକ ଓ ସାମାଜିକ ପୁନରୁତ୍ପାଦନ ଘଟିବାରେ ସବୁବେଳେ ଭିନ୍ନତା ରହିଥାଏ । ଯାହାହେଉ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବିଭିନ୍ନତା ବା ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ଉପ-ଜାତି ଆବଶ୍ୟକତଃ ଏକ ନୂତନ ଜାତି ନୁହେଁ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ଉପଜାତି ଏକ ଜାତିର ଅନ୍ତର୍ଗତ ହୋଇ ଉପଜାତିର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟକୁ ଶେଷ କରିଦିଏ ନାହିଁ । ଏହି ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ତଥାପି ଅତୁଳନୀୟ

ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ବିଧିବଦ୍ଧ ସମାଲୋଚନା ପାଇଁ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ Herman H. Horne, The Democratic Philosophy of Education (The Macmillan Company, New York, 1936), Alexander Meiklejohn, Education between Two Worlds (Harper and Row, Publishers, Incorporated,, New York, 1942), Chaps. 10-14, Isaac B. Berkson, The Ideal and the Community (Harper & Row Publishers, Incorporated, New York, 1958, Chaps. 1 2, Joseph Mcglade, Progressive Education and the Catholic Church (The Newman Press, Westminister, Md., 1953.

ଭାବରେ ମୂଲ୍ୟବାନ୍ ହୋଇ ରହେ, ଏହା ବ୍ୟତିରେକେ ପ୍ରଗତି ହେବା ଆଦୌ ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ଫଳତଃ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାରେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ଅନୁଶୀଳନ ଉପରେ ଯେଉଁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଏ, ତାହା ସହଜରେ ବୁଝାପଡ଼େ । ସେମାନଙ୍କର ବିକାଶ ଯେ ଅଭୀପ୍ସାପଲବ୍ଧି ପାଇଁ କେବଳ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ତାହା ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିର ଉତ୍ସ ରୂପେ ଏହାର ଅକଳନୀୟ ମୂଲ୍ୟ ରହିଅଛି ।

କିନ୍ତୁ ଏଠାରେ ପ୍ରଶ୍ନ କରାଯାଏ, ଜଣେ କିପରି ଜାଣିପାରିବ, କେତେବେଳେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ବିଭିନ୍ନତା ପ୍ରଗତି ଆଡ଼କୁ ନେଇଯିବ ? ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ପ୍ରଗତି ହେଉଛି, ଏକ ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ପଦ । ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ବିଚାର କଲେ, ଏହା ଜଣାଯାଏ ଯେ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ସାହାଯ୍ୟକାରୀ । ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସିଦ୍ଧିଲାଭ କରିବାରେ ସେମାନଙ୍କର ଫଳପ୍ରଦ ଗୁଣ ଦ୍ୱାରା ସେଗୁଡ଼ିକର ପରିମାପ କରାଯାଇ-ଥାଏ । ଯଦି ଏହି ସବୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସାଧିତ ହେଲା, ତେବେ ପ୍ରଗତି ସଂଘଟିତ ହୁଏ । ଅବଶ୍ୟ ଅନୁସନ୍ଧାନକାରୀ ମନ ତଥାପି ପଶ୍ନବାଚୀ ହେବ, ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ଉପାଦେୟ କିମ୍ବା ସାଧନ ଯୋଗ୍ୟ କି ନୁହେଁ । ଉପାଦେୟ କାହିଁକି ? ପ୍ରଗତିବାଦୀ କେବଳ ଏହି ପ୍ରଶ୍ନକୁ ପୁନର୍ବାର ପଚାରି ଉକ୍ତ ପ୍ରଶ୍ନର ଉତ୍ତର ଦେଇ ପାରିବେ । ଅର୍ଥାତ୍ କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ-ଗୁଡ଼ିକର ମୂଲ୍ୟ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର କେତେଦୂର ସାଧନ ଭଳି ହୋଇ ପାରୁଛନ୍ତି, ଏହା ଦ୍ୱାରା ବିଚାର କରାଯାଏ । ଏ ପ୍ରକାର ପ୍ରଶ୍ନୋତ୍ତରର ଶେଷ ନାହିଁ, ଯଦି ଜଣେ କେହି କେତେକ ସରଳ ବାସନାକୁ ସେହି ପରିସ୍ଥିତିର ଦତ୍ତ ବା ଗୃହୀତ ବସ୍ତୁ ମୂଲ୍ୟବାନ୍ ଉପାଦାନ ବୋଲି ଭାବି ଆରମ୍ଭ କରିବାକୁ ଇଚ୍ଛା କରନ୍ତି ନାହିଁ । ଆଚରଣର ବହୁବିଧ ମାର୍ଗ ମଧ୍ୟରୁ କେଉଁଟି ପ୍ରଗତି ଆଡ଼କୁ ନେଇ ଯିବାର ସମ୍ଭାବନା ଅଧିକ, ଏହାର ବିଚାର ସେହି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପରିସ୍ଥିତିର ଦୃଷ୍ଟିରେ ତାହାହେଲେ କରାଯିବ । ତେବେ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଲୋକମାନଙ୍କ ବିଚାରର ମାନଦଣ୍ଡ ସର୍ବଦା ହେଉଛି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟତା । ମୋଟାମୋଟି ପ୍ରଗତି ପାଇଁ କୌଣସି ସାଧାରଣ ମୂତ୍ର ନାହିଁ, କାରଣ ଏଥିରେ କୌଣସି ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ବା ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ମୂଲ୍ୟ ନଥାଏ । ବସ୍ତୁତଃ ଏହା ଏପରି ଏକ ଜଗତରେ କିପରି ସାଧିତ ହେବ, ଯେଉଁଠାରେ ନୂତନତାର କ୍ରମଅଭ୍ୟୁଦୟ ଚଳନ୍ତି ହେଉଅଛି ?

ଛାତ୍ରର ଅଭିରୁଚି ପ୍ରତି ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷକ ଯେ କାହିଁକି ଏତେ ଅଧିକ ଦୃଷ୍ଟି ଦିଅନ୍ତି, ଏହା ଏଥିରୁ ସହଜରେ ଅନୁମେୟ । ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ଏହାହିଁ ଶିକ୍ଷଣ ମୂଲ୍ୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ମୂଳପିଣ୍ଡ ଅଟେ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଷୟବସ୍ତୁ ନିର୍ବାଚନକୁ ଏହା ପରିଚାଳିତ କରେ ଓ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ଅଭିପ୍ରେରଣା ଯୋଗାଇ ଦେବାପାଇଁ ଏହା ଏକମାତ୍ର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ବିଦ୍ୟୁତ୍‌ଉତ୍ପାଦକ ଯନ୍ତ୍ର (dynamo) ସଦୃଶ କାର୍ଯ୍ୟକରେ । ଅବଶ୍ୟ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ବିପଦ ଏହି ଯେ ପ୍ରଗତି ପରି ଅଭିରୁଚିର ଅନ୍ତ ସୀମିତ ପ୍ରୟୋଗ ବା

ସ୍ଥିତିକାଳ ରହିବ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ, ଶିଶୁମାନଙ୍କର ଅଭିରୁଚିଗୁଡ଼ିକ ସେ ସବୁର ସ୍ବଚ୍ଛଳ ଓ ପାର୍ଥିକ.ଲ ପ୍ରତିପ୍ରାଦିତ ଉତ୍ତେଜନାର ଅଭାବ ପାଇଁ ଖ୍ୟାତି ଲାଭ କରିଅଛି । ଯାହା ହେଉ ଏହି ଛୁଟି ମାରାତ୍ମକ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଏଥିପାଇଁ ସତର୍କ ରହିବାକୁ ପଡ଼ିବ । କେତେକ ଅଭିରୁଚି ନୂତନ ଢଙ୍ଗରେ ଉତ୍ପିତ ହୁଏ ଓ ଏହା ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ କେବଳ କ୍ଷଣସ୍ଥାୟୀ ହୋଇ ରହେ । ଅନ୍ୟ ଅଭିରୁଚି ଅତ୍ୟନ୍ତ ଅଧିକ ପ୍ରଗାଢ ମନଯୋଗକୁ ଅଧିକ ସମୟ ପାଇଁ ଯାବୃତ୍ତି ଧରିରଖେ ଏବଂ ଦୀର୍ଘ ସମୟ ପାଇଁ ଯଦି କିଛି ହୁଏ, ଏସବୁକୁ ଅଳ୍ପ ପରିବର୍ତ୍ତିନ କରେ । ଏ ପ୍ରକାରର ଦୀର୍ଘମିଆଦୀ ଅଭିରୁଚିଗୁଡ଼ିକୁ ପୋଷଣ କରିବାରେ ତାଙ୍କର ଅବସ୍ଥାରେ ପ୍ରୟୋଗ-ବାଦୀ ଲୋକମାନେ କୌଣସି ବିରୋଧ ଦେଖନ୍ତି ନାହିଁ । ଯେଉଁ ସ୍ଥାନରେ ସେ ତାଙ୍କର ସଚେତନ-ପରିଧିକୁ ରକ୍ଷା କରିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି, ତାହା ହେଉଛି ଯେ ସେ ଏହି ସବୁ ମୂଲ୍ୟକୁ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ଭାବରେ ଧରି ରଖିବାପାଇଁ ସମର୍ଥ ହୁଅନ୍ତି । ପରମ୍ପରାମତଃ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ବା ପ୍ରଗତିବାଦୀ ଏହାକୁ ଅତ ନ୍ତ ଅଦୂରଦର୍ଶୀ ବୋଲି ମନେ କରନ୍ତି, ଯଦି ଯୁବକମାନଙ୍କୁ ଅଧ୍ୟବସାୟ ଓ ଅବିରତ ଶିକ୍ଷା ନ ଦିଆଯାଏ । ତାଙ୍କ ଅବସ୍ଥାରେ ଯେଉଁ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ଅଛି ବୋଲି ସେ ଉଲ୍ଲେଖ କରନ୍ତି, ତାହା ହେଉଛି ଯେ ଶିଶୁ ନିଜେ ଯେଉଁ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ଅନୁଭବ କରେ ଓ ଆପଣା ଇଚ୍ଛା ଅନୁସାରେ ସେଗୁଡ଼ିକୁ ନିଜର ବୋଲି ଚିହ୍ନଟ କରେ, ତଦନୁସାରେ ସେ ଅଧ୍ୟବସାୟ କରିବାପାଇଁ ପ୍ରଣୋଦିତ ହୁଏ ।

ପ୍ରଗତିବାଦୀ କିମ୍ବା ପ୍ରୟୋଗବାଦୀଙ୍କର ମୂଲ୍ୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଯେ ଶିକ୍ଷଣରେ ଅଭିରୁଚିର ଭୂମିକା ପ୍ରତି କେବଳ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଆରୋପ କରେ,ତାହା ନୁହେଁ;ଏହା ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ବହୁବିଧ ବିଭାବ ପ୍ରତି ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଏ । ଏହି ତତ୍ତ୍ୱଗୁଡ଼ିକ ଅନୁମେୟ ରୂପେ ହୁଏ ଯେ ପ୍ରଗତିବାଦୀଙ୍କର ପୂର୍ବ-ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବା ମୂଲ୍ୟନଥାଏ । ଅତୀତ ଦ୍ୱାରା ଯେତେ ଭଲଭାବରେ ପ୍ରମାଣିତ ହୋଇପାରିଛି କେ, ଶିକ୍ଷା ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ କାଳ କାଳ ପାଇଁ ଅଭିକ୍ଷେପିତ କରିହେବ ନାହିଁ । ଆମର ଏହି ବିଶ୍ୱ ଦିନକୁ ଦିନ ଅନିଶ୍ଚିତ ହେଉଅଛି ଓ ଏହା ନୂତନତା ତଥା ଗତାନୁଗତିକତାର ମିଶ୍ରଣ ଉପରେ ଆଧାରିତ ହେଉଅଛି, ଏ ପ୍ରକାର ବିଶ୍ୱରେ ଆମେ ଯେତିକି ଭବିଷ୍ୟତ ମଧ୍ୟକୁ ଅଗ୍ରସର ହେଉଥିବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଆମେ ଆମର ଶିକ୍ଷା ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ସଂଶୋଧନମାତ୍ର କରିପାରିବା । ଯଦି ଶିକ୍ଷାର କୌଣସି ସାଧାରଣ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଥାଏ, ଯାହା ଦୃଷ୍ଟିରେ ଏହି ସବୁ ପରବର୍ତ୍ତୀ ସଂଶୋଧନ କରାଯାଇପାରେ, ତାହା ହେଉଛି, କେବଳ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଅଭିବୃଦ୍ଧି; କିନ୍ତୁ ଅଧିକ ଅଭିବୃଦ୍ଧି ଛଡ଼ା ଅଭିବୃଦ୍ଧିର ନିଜର ଅନ୍ୟ କୌଣସି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ନାହିଁ ଅନ୍ୟ କଥାରେ କହିବାକୁ ଗଲେ, ଶିକ୍ଷା ହିଁ ଏହାର ନିଜ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ । ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଗତିଶୀଳ ନୁହେଁ, କାରଣ ଏହା କେତେକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଆଡ଼କୁ ସ୍ଥିର ଅ ଗତି କରୁଅଛି । କିନ୍ତୁ ଯେଉଁ ହାରରେ ହେଉପାରୁଛିକେ ସେ ହାରରେ ଏହାର ବୃଦ୍ଧି ସାଧିତ ହେଉ-ଥିବାରୁ ଏକ ନବୋତ୍ଥିତ ଭବିଷ୍ୟତ ସର୍ବାଧିକ ବିକାଶର ସମ୍ଭାବନା ଅଣିଦିଏ ।

ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଆଲୋଚନାରୁ ଏହା ମଧ୍ୟ ଏତେବେଳକୁ ଅଧିକ ସ୍ପଷ୍ଟ ହେଉଅଛି ଯେ ଶିକ୍ଷାପଥରେ ଶିକ୍ଷା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଶେଷ ସୀମା ନ ଥାଏ । କିନ୍ତୁ ଯଥେଷ୍ଟ ବିବେଚନାଭାସୀ ରୂପେ କୁହାଯାଇ ପାରେ ଯେ ପଥ ସ୍ଥିର କରିବା ପାଇଁ ସେସବୁକୁ ଉପାୟ ବା ସାଧନ ରୂପେ ବ୍ୟବହାର କରାଯାଇପାରେ । ସେଥିଯୋଗୁଁ ସେସବୁକୁ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ଭାବରେ ବ୍ୟବହାର କରାଯାଏ । ଶିକ୍ଷା ଆଡ଼କୁ କୌଣସି ପଥହିଁ ପ୍ରକୃତ ପଥ ନୁହେଁ । ବରଂ ଏହା ପ୍ରକୃତ ପଥରେ ପରିଣତ ହୁଏ । ପ୍ରୟୋଗବାଦୀମାନେ ସତ୍ୟର ପରିକଳ୍ପନା ଗତିଶୀଳ ଭାବରେ କରିଥାନ୍ତି । ସତ୍ୟାପନ ଠିକ୍ ରୂପକ ଭାବରେ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଆକ୍ଷରିକ ଭାବରେ ସତ୍ୟପ୍ରମାଣୀକରଣ ଅଟେ । ଶିକ୍ଷା ସୃଷ୍ଟିଧର୍ମୀ । ଯାହାହେଉ ଏହାର ଅର୍ଥ ନୁହେଁ ଯେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ବା ଶିକ୍ଷକ ବାହାରର ବାସ୍ତବତାକୁ ଉଧାର କରନ୍ତି ବା ସୃଷ୍ଟି କରନ୍ତି । ତଥାପି ଏକ ବାହ୍ୟ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ଜଗତର ଅସ୍ତିତ୍ୱକୁ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଗ୍ରହଣ କରୁଥିଲାବେଳେ ସେ ଏହାସତ୍ତ୍ୱେ ଏହାକୁ ପରିଚାଳିତ କଲେ କେଉଁ ପରିଣତି ହେବ, ଏହା ଦେଖିବାପାଇଁ ସେ ଲକ୍ଷ୍ୟ ରଖି-ଥାନ୍ତି । ଏହି ସବୁ ପରିଣତି ଯେତେଦୂର ପ୍ରତ୍ୟାଶୀ ତଥ୍ୟର ସମର୍ଥନ କରେ, ସେତେଦୂର ଏହା ସତ୍ୟ ହୋଇଯାଏ ।

ସତ୍ୟର ଏହି ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରୁ ବିଶୃଙ୍ଖଳିତରେ ବୁଦ୍ଧି ପାଇଁ ଏକ ଅତ୍ୟନ୍ତ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଭୂମିକା ରହିଥିବାର ସୂଚନା ମିଳେ । ସତ୍ୟାପନର ସାଧନ ଭାବରେ ଏହାକୁ ଚିନ୍ତା କରିବାର କଥା । ଗୋଟିଏ ଅନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହେଉଥିବା ପରିବେଶରେ ବୁଦ୍ଧି ଯୋଗୁଁ ସନ୍ତୋଷଜନକ ଅନୁକୂଳନ (adaptation) ସାଧିତ ହୁଏ, ପ୍ରାଚୀନ ଏବଂ ପରିଚିତକୁ ବ୍ୟବହାର କରି ନୂତନ ଏବଂ ଅକସ୍ମାତକୁ ଜୟ କରିବା ପାଇଁ ଏହା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସମର୍ଥ କରେ । ବଞ୍ଚି ରହିବା ପାଇଁ ଏହା ହେଉଛି ମୁଖ୍ୟ ଉପାୟ । ଏହା ହେଉଛି ଜୈବିକ ବିବର୍ତ୍ତନ ଏବଂ ଏହାର ଜ୍ଞାନମୀମାଂସୀୟ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ । ଦ୍ୱନିଷ୍ଠ ପ୍ରୟୋଗବାଦର ଏହି ପୃଷ୍ଠଭୂମି ଉକ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱ ଉପରେ ଆଲୋକପାତ କରେ, ଯେଉଁ ଗୁରୁତ୍ୱ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାରେ ଉଭୟ ଅଧ୍ୟୟନ ଓ ଅଧ୍ୟାପନର ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ପନ୍ଥା ଉପରେ ଆରୋପ କରାଯାଏ । ଯେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଓ ଶିକ୍ଷକ ଗୋଟିଏ ପ୍ରୋଜେକ୍ଟରେ ଅଭିନିବିଷ୍ଟ ରହିଥାନ୍ତି, ସେତେବେଳେ କୌଣସି ପୂର୍ବକଳ୍ପିତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରହେ ନାହିଁ, ଯେଉଁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ସେମାନେ ଉପନୀତ ହୋଇପାରିବେ । ଉଭୟଙ୍କ ପ୍ରତି ପରସ୍ପର ଆହ୍ୱାନ ହେଉଛି, ଚିନ୍ତାକରି ସେମାନଙ୍କର ପନ୍ଥା ବାହାର କରିବାକୁ ହେବ ।

ସତ୍ୟ ଲାଭ କରିବାର ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ କିମ୍ବା ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ପନ୍ଥାରେ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ବିଷୟ ହେଉଛି, ଏହାର ପଦ୍ଧତିବିଜ୍ଞାନ । ବହୁବାର ଏଥିପୂର୍ବରୁ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି ଯେ ଗୋଟିଏ ଅନିଶ୍ଚିତ ବିଶ୍ୱରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ସମସ୍ୟାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେଉଅଛୁଁ । ଅସୁବିଧାର ସଂଜ୍ଞା ନିରୂପଣ ଯଥାସମ୍ଭବ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ କରି ଓ ଏହାର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଯାହା ସମ୍ମୁଖ ମିଳୁଛି ସେ ସବୁର ସର୍ବେ କରିସାରି ଗୋଟିଏ ପ୍ରକଳ୍ପର ପ୍ରସ୍ତାବ କରାଯାଏ । କଳ୍ପନାରେ

ଏହାକୁ ଏକ ନାଟକୀୟ ଢଙ୍ଗରେ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରିବା ପରେ ଏହାର ପରୀକ୍ଷଣ କରାଯାଏ । ଅନିଶ୍ଚିତ ପରିବେଷ୍ଟନୀ ମଧ୍ୟରେ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପଗୁଡ଼ିକର ସ୍ୱରୂପଗତ ପ୍ରକାଶ୍ୟଭାବରେ କରା-ଯାଇଥାଏ, ଏହା ଦେଖିବାପାଇଁ ଯେ ସେମାନଙ୍କର ପରିଣତି ଯାହା ଆଶା କରାଯାଉଛୁ, ତାହା ସହିତ ମେଳ ଖାଇବ କି ନାହିଁ । ନିସ୍ପାତ୍ମକ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଠିକ୍ ଏଠାରେ କେନ୍ଦ୍ରୀଭୂତ ହୁଏ । ଶିକ୍ଷାକୁ ଜୀବନ ସଦୃଶ କରିବାପାଇଁ ଓ ଜୀବନର ସତ୍ୟର ଉପଲବ୍ଧି ହେବା ପାଇଁ—ଏହି ଉଭୟ କାମ ପାଇଁ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପ ଆବଶ୍ୟକ ହୁଏ ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ପ୍ରଗତିବାଦୀ ଧାରଣାରେ ଜ୍ଞାନର ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଏକ ଅଧିକ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ଥାନ ଅଧିକାର କରେ । ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ପାଇଁ ଯାହା କିଛି କାର୍ଯ୍ୟତଃ ସାଧିତ ହୁଏ, ତାହାହିଁ ଜ୍ଞାନ । ଏହା ବ୍ୟବହୃତ ହେବା ପୂର୍ବରୁ କେବଳ ସୂଚନାରୂପେ ରହିଥାଏ । ସୂଚନା ଜ୍ଞାନରେ ପରିଣତ ହୋଇଯାଏ, ଯେତେବେଳେ ଏହା ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନ ପାଇଁ ସୁସଙ୍ଗତ ବୋଲି ବିଚାର କରାଯାଏ ଓ ସେହି ବିଚାର ଅନୁଭୂତିର ଆଧେୟରେ ପରୀକ୍ଷିତ ହୁଏ । ଏହି ସବୁ କାରଣ ହେତୁରୁ ପୂର୍ବନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଓ ଯେଉଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ଶିଶୁ ବାସ୍ତବରେ କାର୍ଯ୍ୟ ମାଧ୍ୟମରେ ଶିକ୍ଷାକରେ, ତାହା ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିବାପାଇଁ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷକ ଆଗ୍ରହୀ ହୁଅନ୍ତି । ତାଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଶିକ୍ଷଣ ପୂର୍ବରୁ ଜ୍ଞାନ ସାଧିତ ହୁଏ ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଓ ଶିକ୍ଷକ ସେମାନଙ୍କର ପ୍ରୋଜେକ୍ଟକୁ ଆଗେଇ ନେବାବେଳେ ସେମାନଙ୍କର ଉପାୟକୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ଅନୁକୂଳନ କରିବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଜ୍ଞାନ ଗଠିତ ହୁଏ ।

କେତେକ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କର ବାସ୍ତବ ଅନୁଭବ ମାଧ୍ୟମରେ ଉଭୟ ମୂଲ୍ୟ ଏବଂ ସତ୍ୟର ବିଚାର ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ କରୁଥିବା ହେତୁରୁ ଏହା ଭାବିବା ଠିକ୍ ହେବ ନାହିଁ ଯେ ସେ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କର ଅନୁଭୂତି ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ଦେଉନାହାନ୍ତି । ବସ୍ତୁତଃ ସେ ସାମାଜିକ ବିଷୟକୁ ଅଧିକ ମୂଲ୍ୟ ଆରୋପ କରନ୍ତି । ଏହାକୁ ସରଳଭାବରେ କହିବାକୁ ଗଲେ, ସମାଜ ହେଉଛି, ଅନୁଭବରେ ଭାଗୀଦାର ହେବାର ଗତି । ସମାଜରେ ଭାଗନେବା ହିଁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ପନ୍ଥାଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରୁ ଅନ୍ୟତମ, ଯଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା ସଙ୍ଗଠିତ ହୁଏ । ଏହି ଭାଗୀଦାର କରିବା-ପାଇଁ ଯେଉଁ ପ୍ରକାରରେ ସମାଜ ସଂଗଠିତ ହୋଇଥାଏ, ତାହା ଅବଶ୍ୟ ସଙ୍କଟାପନ୍ନ ବିଷୟ । ଏହି ଭାଗୀଦାର ବିଷୟଟି ଯେତେ ଅଧିକ ସ୍ୱାଧୀନ ଓ ଅବ୍ୟାହତ ହୋଇରହେ, ସମାଜ ସେତେ ଅଧିକ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ବୋଲି କୁହାଯାଏ ଓ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗ ଅଧିକ ହୁଏ । ଏହିଠାରେ ହିଁ ଦୃଷ୍ଟି ପକାଇବା ମାତ୍ରେ ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ନିର୍ଭର-ଶୀଳତା କେତେ ବେଶୀ ଏହା ଯେ କେହି ଦେଖିପାରିବ । ଏହିସବୁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ପ୍ରୟୋଗ-ବାଦୀ, କାରଣ ସାମାଜିକ ସମ୍ପର୍କର ସ୍ୱାଧୀନ ପ୍ରବାହ ଫଳରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ଅନୁଭୂତିରେ ଯାହା ସତ୍ୟ ଓ ଶିବ, ତାହା ବିସ୍ତୃତ କରିବାପାଇଁ ଅନୁଭୂତି ମିଳିପାରେ ।

ସୁତରାଂ ଏହା ବିସ୍ମୟର କଥା ନୁହେଁ ଯେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ପ୍ରକ୍ରିୟା ପ୍ରତି ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷକ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଅନୁରକ୍ତ ହୋଇଥାନ୍ତି । ଏହି ଦୁଇ ବିଷୟ ମଧ୍ୟରେ ଅନେକ କିଛି ସାଧାରଣ କଥା ରହିଛି, କାରଣ ଉଭୟ ବ୍ୟକ୍ତିର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ପ୍ରତିଭାର ଅନୁଶୀଳନ କରିବାରେ ବ୍ୟକ୍ତି ବିଶେଷଙ୍କ ଲାଭକରନ୍ତି; ଏହା ସେ ଉତ୍ସାହିତ କରନ୍ତି । ମୂଳର କଥା, ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କର ବିକାଶ ଯେତେ ଅଧିକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଭାବରେ ହେବ, ସେମାନଙ୍କର ଭାଗୀଦାର ହେବାପାଇଁ ସେତେ ଅଧିକ ବିଷୟ ରହିବ ଓ ସେମାନେ ସେତିକି ଅଧିକ ସାମାଜିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଆବଶ୍ୟକତାର ପରସ୍ପର ନିର୍ଭରଶୀଳ ହେବେ । ଏହି ର ପରିଣାମ ସ୍ୱରୂପ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ ଯେ ଜାତି ଓ ଧର୍ମ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପୃଥକଭାବ କିମ୍ବା ବୈଷୟିକ ଓ ଉଚ୍ଚଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ପୃଥକ୍ ହାଇସ୍କୁଲର ବ୍ୟବସ୍ଥା ଆଦି ଯେଉଁ ସବୁ ପ୍ରତିବନ୍ଧକ ବିଭିନ୍ନ ସାଂସ୍କୃତିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ସହଜ ବିନିମୟକୁ ନିଷେଧ କରେ, ସେ ସବୁ ପ୍ରତିବନ୍ଧକ ପ୍ରତି ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାରେ ପ୍ରତିରୋଧ କରାଯାଏ । ଏହାଛଡ଼ା ଶ୍ରେଣୀକକ୍ଷରେ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ, ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ତଥା ଶୃଙ୍ଖଳା ବିଷୟରେ ଯଥାସମ୍ଭବ ଅଧିକ ଭିନ୍ନତି ହୋଇପାରେ, ଯେଉଁଥିରେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ସହିତ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷକ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ରୀତିରେ ଭାଗୀଦାର ହୁଅନ୍ତି । ଛାତ୍ର ଓ ଶିକ୍ଷକ ମଧ୍ୟରେ ଯେ ଏହି ଯେଉଁ ଭାଗୀଦାର ହେବା କଥାକୁ ଆଶାକରନ୍ତି, ତାହା ସେ ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷକ ଓ ପ୍ରଶାସନିକ ବା ପରିଦର୍ଶକ କର୍ମଚାରୀଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ପ୍ରସାରଣ କରନ୍ତି ।

ଅବଶ୍ୟ ଏହି ସବୁର ଅର୍ଥ ସ୍ୱରୂପ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ବହୁ ମାତ୍ରାରେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବାକୁ ପଡ଼ିଥାଏ । ବ୍ୟକ୍ତି ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟର ଗୁରୁତ୍ୱ ଉପରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ଆଧାରିତ ହେବ । ଯାହାହେଉ, ଯେଉଁ ସଂସ୍କୃତିକୁ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ବିନିମୟଦ୍ୱାରା ନିଜ ବ୍ୟବହାରରେ ନିଯୁକ୍ତ କରାଯାଏ, ତାହାର ସମୃଦ୍ଧିର ଅନୁପାତରେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଫଳପ୍ରଦ ପରିସୀମା ବୃଦ୍ଧି ପାଇବ । ଉପରନ୍ତୁ ସ୍ୱାଧୀନତା ଠିକ୍ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ପାଇଁ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଏହା ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ପାଇଁ । ପ୍ରଗତିବାଦୀ ତାଙ୍କର ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ବିଶେଷ ଭାବରେ ମୂଲ୍ୟ ଦିଅନ୍ତି, କାରଣ ଏହା ବ୍ୟତିରେକେ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିର ଫଳପ୍ରଦ ସାଧନ ହେବା-ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାଳୟ କ୍ଷମତାହୀନ ହୋଇପଡ଼େ । କିନ୍ତୁ ଗୋଟିଏ ନୂତନ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ରଚନାପାଇଁ ବିଦ୍ୟାଳୟର ମାର୍ଗଦର୍ଶନ ଦେବା ଉଚିତ କି ନାହିଁ, ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ବିଷୟରେ ପ୍ରଗତିବାଦୀ ନିଜେ ନିଜେ ଏକମତ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ଏହା କହିଲେ ଯଥେଷ୍ଟ ହେବ ଯେ ସାମାଜିକ ପରିବର୍ତ୍ତନର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବା ପାଇଁ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ବିଦ୍ୟାଳୟର କୁଶଳତା ସାମାଜିକ ସମ୍ପର୍କର ଅବାଧ ପ୍ରବାହ ଉପରେ ଜୋର୍ ଦେବା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଏହିପରି ଭାବରେ ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିର ସାମ୍ମୁଖ୍ୟରେ ଯେ କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସ୍ଥାନରେ ସର୍ବାଧିକ ସମ୍ବଳକୁ ପୁଞ୍ଜୀଭୂତ କରିବାରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସମର୍ଥ ହୁଏ ।

ଅଧିକନ୍ତୁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ପାଇଁ ସର୍ବାଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ନିଶ୍ଚିତ କରିଦେବାପାଇଁ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ପ୍ରଗତିବାଦୀମାନେ ସମାଜର ବହୁମୁଖୀ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି ।

ଅର୍ଥାତ୍ ଏକ ପ୍ରକାର ସମାଜ, ଯେଉଁଥିରେ ଶିକ୍ଷା-ସୁଯୋଗର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବାପାଇଁ ଯେଉଁ-ସବୁ ବିଭିନ୍ନ ସାମାଜିକ ସଙ୍ଗଠନ ରହିଛି, ତନ୍ମଧ୍ୟରେ ରାଷ୍ଟ୍ର ମାତ୍ର ଅନ୍ୟତମ । ରାଷ୍ଟ୍ର ବା ଚର୍ଚ୍ଚ ପ୍ରଭୃତି ଯେ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ସଙ୍ଗଠନକୁ ଶିକ୍ଷା ବିଷୟରେ ଏକଚ୍ଛତ୍ରିଆ ଅଧିକାର ଲାଭ କରିବାକୁ ନିବୃତ୍ତ କରି ସମାଜ ବହୁବିଧ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ, ପ୍ରଣାଳୀ ଏବଂ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଭିନ୍ନତା ମଧ୍ୟରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ନିର୍ବାଚନ କରିବାର ସ୍ୱାଧୀନତା ଲାଭ କରନ୍ତୁ, ଏ ବିଷୟରେ ନିଶ୍ଚିତ କରନ୍ତୁ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଧାରଣା ଉପରେ ଗଭୀର ସମର୍ଥନ ପ୍ରତି ବିଶ୍ୱାସ-ଘାତକତା କରୁଥିଲେହେଁ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ—ପ୍ରଗତିବାଦୀ ଭାବନ୍ତି ନାହିଁ ଯେ ଯେ ଶିକ୍ଷା-ଉଦ୍ୟମରେ ରାଷ୍ଟ୍ର ଯେ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ଭାଗ ନେଇପାରୁଛନ୍ତି, ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରି ଆପଣାକୁ ପ୍ରତିବାଦ କରୁଅଛନ୍ତି । ବସ୍ତୁତଃ କେବଳ ଯଦି ଧାତ୍ରୀ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଯିବା ଆସିବାପାଇଁ ମାଗଣା ପରିବହନ ବ୍ୟବସ୍ଥା, ମାଗଣା ଡାକ୍ତରୀ ପରୀକ୍ଷା ଓ ମାଗଣା ପାଠ୍ୟପୁସ୍ତକ ଏବଂ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଦ୍ରବ୍ୟ ଯୋଗାଇ ଦେବା ପ୍ରଭୃତି ସେବାକୁ ସମ୍ପ୍ରସାରିତ କରନ୍ତି, ତାହାହେଲେ ସମଗ୍ର ଯୁବସଂପ୍ରଦାୟ ସେମାନଙ୍କ ଶକ୍ତିର ସର୍ବାଧିକ ଉପଯୋଗ ସ୍ୱଚ୍ଛନ୍ଦରେ କରିପାରିବେ ।

ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଏହି ସାମାଜିକ ପୁନର୍ବିନ୍ୟାସ ହେଉଛି, ପ୍ରଗତିବାଦୀମାନଙ୍କର ଧାର୍ମିକ ତଥା ନୈତିକ ଶିକ୍ଷାର ବିଶିଷ୍ଟ ଲକ୍ଷଣ । ନୈତିକ ଶିକ୍ଷା ହେଉଛି ଲୋକପ୍ରଥା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଶିକ୍ଷା, କିନ୍ତୁ ଜଣେ ସୁପ୍ରକୃତିର ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ପରି ସେ ସ୍ୱୀକାରନ୍ତି ଯେ ଶିଶୁ ଲୋକପ୍ରଥା ବିଷୟରେ ବୁଦ୍ଧି ପ୍ରୟୋଗକରି କାମ କରିବ । ଅର୍ଥାତ୍ ଲୋକ ପ୍ରଥାର ପ୍ରୟୋଗ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ଭାବରେ କରାଯିବ । ସେମାନଙ୍କର ପରିଣତି ଉପରେ, କିନ୍ତୁ ଧର୍ମ ଉପରେ ନୁହେଁ, ସେମାନଙ୍କର ମଞ୍ଜୁରୀ ନିର୍ଭର କରେ । ବସ୍ତୁତଃ ଧାର୍ମିକ ଶିକ୍ଷା ଧର୍ମ-ନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷା ପରି ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ହେବ । ଗୋଷ୍ଠୀର ବିଭିନ୍ନ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପରେ ଆଗ୍ରହର ସହିତ ଭାଗ ନେବାରେ ଏହା ମଧ୍ୟ ପ୍ରକାଶ ପାଇବ । ଯଦି ଏହାର ପୃଥକ୍‌କାରୀ ଲକ୍ଷଣ କିଛି ଥାଏ; ତେବେ ତାହା ହେଉଛି, ଯୁବ ସଂପ୍ରଦାୟ ସର୍ବାଧିକ ସର୍ବବ୍ୟାପୀ ଅର୍ଥ ଦୃଷ୍ଟିରେ ସେମାନଙ୍କର କାର୍ଯ୍ୟକଳାପଗୁଡ଼ିକ ହାତକୁ ନେବାରେ ଉଦ୍ୟମ କରନ୍ତୁ ।

ପୁନର୍ଗଠନବାଦ (୨)

(Reconstructionism)

"ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀ" ନାମକ ଏକ ଦଳ ଅଛନ୍ତି, ସେମାନେ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନରେ ପାଳିତ ଓ ପୋଷିତ ହୋଇ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ପ୍ରୟୋଗବାଦ ପ୍ରତି ସଶକ୍ତ ହୋଇ ଅଛନ୍ତି ଓ ସେମାନେ ଯାହା ପ୍ରଗତିବାଦର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ, ସେ ପ୍ରକାର ଶୈକ୍ଷିକ ସୁବିଧାର ଗତି ଓ ପରିସରରେ ଅଧୀର ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି । ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ବିଷୟରେ

(୨) ମୁଖ୍ୟ ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀ ହେଉଛନ୍ତି Theodore Brameld ସେ ସର୍ବପ୍ରଥମେ ତାଙ୍କ ବିସ୍ତୃତର ସାର କଥା ପ୍ରକାଶ କରିଥିଲେ ଏହି ଗ୍ରନ୍ଥରେ, Ends and

ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀମାନେ ଏହା ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ସ୍ଥାୟୀ ସମାଜରେ ଏହା ବେଶ୍ ଭଲ ଚାଲିପାରେ, କାରଣ ଏ ପ୍ରକାର ସମାଜରେ କିଞ୍ଚିତ ଭାବରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଅବଶ୍ୟ ହୁଏ; କିନ୍ତୁ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱର ରକ୍ଷା ପାଇଁ ସେମାନେ ଯେଉଁ ସମନ୍ୱୟନ (adjustment) ଆବଶ୍ୟକ କରନ୍ତି, ତାହା ଅପେକ୍ଷାକୃତ ସୀମିତ ଅଟେ । ସବୁ ଶିକ୍ଷାସ୍ୱାଧୀନତା ବା ନାଗରିକର ସ୍ୱଚ୍ଛନ୍ଦତାର ଅନୁସରଣ କରିବାକୁ ଯାଇ ବୈକଳ୍ପିକ ସମନ୍ୱୟନ ବା ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ କୌଣସି ଗୋଟିକ ପ୍ରତି ପ୍ରବଳ ଆସକ୍ତି ନରଖିବା ବିଷୟରେ କିଛି କ୍ଷତି କରାଯାଇ ନ ପାରେ, ତେବେ ଏଥିରୁ କୌଣସି ବଡ଼ ଧରଣର ବିପଦ ଘଟିବାର ସମ୍ଭାବନା ନାହିଁ । ଯେଉଁ ସମାଜ ଅବସ୍ଥାନ୍ତର ପ୍ରାପ୍ତିରେ ଅଛି, ସେଥିରେ ଏ ପ୍ରକାରର ଅନିଶ୍ଚିତତା ଆଶା କରିବା ସ୍ୱାଭାବିକ ଅଟେ । କିନ୍ତୁ ଯେଉଁମାନେ ଆପଣାକୁ ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀ ନାମରେ ସମ୍ବୋଧିତ କରନ୍ତି, ସେମାନେ ଏହା ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ନାହିଁ ଯେ ସେମାନେ ଏକ ସରଳ ସାମାଜିକ ଅବସ୍ଥାନ୍ତର ପ୍ରାପ୍ତିର ଧୀରସ୍ଥିର ସମୟରେ ଜୀବନଯାପନ କରୁଅଛନ୍ତି । ଏହାର ପୁରାପୁରି ପ୍ରତିକୂଳ ଭାବରେ ସେମାନେ ଏହି ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ବିଶ୍ୱ-ଯୁଦ୍ଧୋତ୍ତର କାଳରେ, ପୁଞ୍ଜିବାଦ ତଥା ସାମ୍ୟବାଦ ମଧ୍ୟରେ ଯେଉଁ ସଂଘର୍ଷ ଲାଗି ରହିଛି ସେଥିରୁ ଓ ଶାନ୍ତିକାଳ ତଥା ପରମାଣବାସ୍ତ୍ର ବିଷ୍ଫୋରଣର ଯୁଦ୍ଧ-କାଳୀନ ଗୁରୁତର ଉତ୍ପନ୍ନ ଅବସ୍ଥାହିଁ ପ୍ରଜ୍ଜ୍ୱଳନ-ଶୀଳ ହୁଏ ଓ ଏପରିକି ଏହାର ସମ୍ଭାବନା ସତତ କ୍ଳାନ୍ତିକାରୀ ହୋଇପାରେ । ଗ୍ରେଟକାଟିଆ ଓ ଆଂଶିକ ସମଙ୍ଗନ ଆଉ ଅଧିକ କାଳପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଯଥେଷ୍ଟ ହେବ ନାହିଁ । ବଡ଼ଧରଣର ଏବଂ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପୁନର୍ଗଠନ ହେଉଛି, ସମୟର ଦାବୀ । ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ

Means in Education : A Mid Century Appraisal Harpper and Row, Publishers, Incorporated, New York, 1950). ତତ୍ପରେ ତାଙ୍କ ବିଶ୍ୱାସର ସୁବିସ୍ତୃତ ପର୍ଯ୍ୟାଲୋଚନା କଲେ ଏହି ଗ୍ରନ୍ଥରେ Patterns of Educational Philosophy : A Democratic Interpretation (World Book Company, Tatrrytown-on-Hudson, N. Y. 1950) ତାଙ୍କ ପ୍ରଣୀତ Toward a Reconstructed Philosophy of Education (The Dryden Press, Inc., New York, 1956) ଏବଂ Cultural Foundation of Education (Harper and Row, Publishers, Incorporated, New York, 1957) ମଧ୍ୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ତାଙ୍କ ବିଶ୍ୱାସର ସମାଲୋଚନା James E Mcolellan ଙ୍କ ରଚିତ Toward an Effective Critique of American Education (J. B. Lippincbtt Company, Philadelphia, 1968), Chap. 4 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଉଦାରତାବାଦର ଯୁଗ ପାଇଁ(Era of Laissezfaire Liberalism) ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ହୋଇଥାଇପାରେ; ପରନ୍ତୁ ବର୍ତ୍ତମାନ ଏହା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ପାଇଁ ସମୁଚିତ ସମସ୍ତ ଯେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଗୋଟିଏ ସମୃଦ୍ଧ ଜନମଙ୍ଗଳ ରାଷ୍ଟ୍ର ଆଡ଼କୁ ଅଗ୍ରସର ହେଉଥିବା-ବେଳେ ଏହାକୁ ଗୁରୁତ୍ୱ ବଳିଷ୍ଠ ପଦକ୍ଷେପ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ନିଶ୍ଚୟ ନେବାକୁ ପଡ଼ିବ ।

ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀମାନେ ଶିକ୍ଷାର ଏକ କାଳ୍ପନିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ପ୍ରତି ଯେଉଁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରନ୍ତି, ତାହା ଅପେକ୍ଷା ଅନ୍ୟ କିଛି ସେମାନଙ୍କର ମୌଳିକ ସାହସିକତାକୁ ପ୍ରତିଫଳିତ କରେ ନାହିଁ । ଯେତେଦୂର ପାରନ୍ତି ଶିକ୍ଷାର ସର୍ବୋତ୍ତମ ଆଦର୍ଶର ପ୍ରସ୍ତୁତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସେମାନେ ସମସାମୟିକ ଶିକ୍ଷା ପଦ୍ଧତିଗୁଡ଼ିକର ସମାଲୋଚନା ତଥା ନିର୍ଦ୍ଦେଶନା ଦେବାକୁ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି । ସେମାନେ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଆଦର୍ଶବାଦୀ ହୋଇଥିବାରୁ, ଯାହାହେଉ, ସେମାନେ ଅବାସ୍ତବବାଦୀ ନୁହନ୍ତି । ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ଅତ୍ୟୁଚ୍ଚ ଆଦର୍ଶକୁ କାର୍ଯ୍ୟରେ ପରିଣତ କରିବାକୁ ଆଶା ରଖନ୍ତି ଓ କୌଣସି ଅସ୍ପଷ୍ଟ ଅତୀତ ବା ଦୂରବର୍ତ୍ତୀ ଭବିଷ୍ୟତରେ ଏକ ଅଭେଦ୍ୟ ଦୁର୍ଗ ମଧ୍ୟକୁ ହଟିଯିବାକୁ ଆଶା କରନ୍ତି ନାହିଁ । ମୁଖ୍ୟ ରୂପରେଖାରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଅତୀବ କାଳ୍ପନିକ ଧାରଣା ଅଧିକ ଜନସମୂହପାଇଁ ସର୍ବାଧିକ ସମ୍ଭାବ୍ୟ ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧି ପାଇଁ ଅପେକ୍ଷା ରଖେ । ଯେହେତୁ ଅଧିକାଂଶ ଜନସମୂହ ଶ୍ରମଜୀବୀ, କୃଷକ, ମଜୁରିଆ ଓ ବେତନଭୋଗୀ ଅଟନ୍ତି, ସେଥିପାଇଁ ଶିକ୍ଷା ଅନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଶ୍ରମ ଅଭିବିନ୍ୟାସ ଢଙ୍ଗରେ ରୂପ ଗ୍ରହଣ କରିବ । ଏ ପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷା, ପ୍ରଚୁରତା-ସୁଲଭ ଅର୍ଥ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଓ ଏକ ରଚନାତ୍ମକ ବା ଜନମଙ୍ଗଳ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ସମ୍ଭବ ହେବ, ଏହି ଉଭୟ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ମାନବିକ ଶୋଷଣକୁ ବହିଷ୍କାର କରିଦିଆଯିବ ଓ ଏହି ଉଭୟରେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ପୂର୍ଣ୍ଣଭାବରେ ସ୍ଥାନ ପାଇବ ।

ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀ ତାଙ୍କର ଅତୀବ କାଳ୍ପନିକ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ସାଧନ ପାଇଁ କୌଶଳ ତଥା ବୃତ୍ତିଗତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଦର୍ଶନ ଉପରେ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ନିର୍ଭର କରନ୍ତି । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ତାଙ୍କର କାଳ୍ପନିକ ଆଦର୍ଶ ବାଦ ଯଥେଷ୍ଟ ଭାବରେ ବିଭିନ୍ନ ଓ ସେଥିରେ କିଛି ସଂଶୋଧନ ଓ କେତେକ ବିଭିନ୍ନ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେବାପାଇଁ ଆବଶ୍ୟକତା ରହେ । ସମ୍ଭବତଃ ପ୍ରଥମଟି ହେଉଛି, ତାଙ୍କ ଅତୀବ କଳ୍ପନାବାଦ ଯେଉଁ ଭବିଷ୍ୟତ ପ୍ରଦାନ କରନ୍ତି, ସେଥିପ୍ରତି ଅଭିବିନ୍ୟାସ । ଯଦି ପ୍ରୟୋଗବାଦୀଙ୍କୁ ବର୍ତ୍ତମାନବାଦରେ ଦୋଷୀ ବୋଲି ଧରାଯାଏ,ତେବେ ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀଙ୍କୁ ଭବିଷ୍ୟତବାଦରେ ଦୋଷୀ ବୋଲି ଧରାଯାଇ ପାରେ । ଯାହାହେଉ ଭବିଷ୍ୟତ ସହିତ ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀ ଯେ ସଶ୍ଳିଷ୍ଟ, ଏହି ବିଷୟରେ କୌଣସି କାଳ୍ପନିକ ଧାରଣା ନାହିଁ । ତାଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ସେ ଭବିଷ୍ୟତକୁ ଯେପରି ଦେଖନ୍ତି, ଏହା ତାଙ୍କର ତତ୍ତ୍ୱବିଦ୍ୟା (Ontology), ଯାହାକି

ଅସ୍ତିତ୍ୱର ଜାତୀୟ ଲକ୍ଷଣର (Generic Trait of Existence) ସମୁଚିତ ଅଂଶ ଅଟେ । ଯଦି ଆମ୍ଭେମାନେ ଭବିଷ୍ୟତ କାହା ପରି ହେବ, ଏ ବିଷୟରେ କଳ୍ପନା କରୁଁ ଓ ତତ୍‌ପରେ ବର୍ତ୍ତମାନର ଯୋଜନା ପାଇଁ ସେହିସବୁ ଭବିଷ୍ୟତର ସମ୍ଭାବନାଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରତି ଧ୍ୟାନ ଦେଉ ତେବେ ବର୍ତ୍ତମାନର ସ୍ଥିତିରେ ଭବିଷ୍ୟତ ଏକ ଶକ୍ତି ରୂପରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରେ ଓ ଏହା ବସ୍ତୁର ବାସ୍ତବତାକୁ ଧାରଣ କରେ ।

ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ଅନ୍ୱେଷଣ (goal-seeking) ଉପରେ ଯେଉଁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରନ୍ତି, ଏହା ସମ୍ଭବତଃ ପରବର୍ତ୍ତୀ କ୍ରମରେ ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ । ମାନବପ୍ରକୃତିର ମୌଳିକତା ହେଉଛି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଅନ୍ୱେଷଣ, ସେ ଯେ ଏହା କେବଳ ବିବେଚନା କରନ୍ତି, ତାହା ନୁହେଁ, ସେ ମଧ୍ୟ ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷଣ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର କେନ୍ଦ୍ରୀୟ ବୋଲି ଧରନ୍ତି । ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ—ଅନ୍ୱେଷୀ ଆଚରଣ ଅଭିବିନ୍ୟାସ ଭବିଷ୍ୟତ ପ୍ରତି ରହିଥାଏ । ସୁତରାଂ ଶିକ୍ଷାର ଅତୀବ କାଳ୍ପନିକ ଦାର୍ଶନିକ ସମର୍ଥନ କରିବା ପାଇଁ ଏହା ଆଦର୍ଶରୂପରେ ଉପଯୁକ୍ତ ହୋଇଥାଏ । ପରନ୍ତୁ ଏହା ବ୍ୟତିରେକେ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ—ଅନ୍ୱେଷଣ ଅନ୍ୟ ଏକ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରେ, ଯାହାକୁ ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀ ଅତ୍ୟନ୍ତ ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ବୋଲି ବିବେଚନା କରନ୍ତି । ଧ୍ୟେୟ ବା ମୂଲ୍ୟ ତତ୍‌କ୍ଷଣାତ୍ ଜଣାଯାଏ ଓ ଏହା ବସ୍ତୁର ଦ୍ୱାରା ଅବ୍ୟବହିତ ରହେ । ସେ ସବୁର ଅବଗତ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଗୁଣ ଥାଏ, ଯାହାକି ଜ୍ଞାନ ତଥା ମୂଲ୍ୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଅବହେଳିତ ବୋଲି ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀ ବିଚାର କରନ୍ତି । ଏହି ଅବ୍ୟବହିତତ୍ୱ(Immediacy) କାରଣରୁ ଏହି ସବୁ ଧ୍ୟେୟକୁ ବୁଝିବା ଅପେକ୍ଷା ଗ୍ରହଣ କରିହୁଏ । ଏହି କାରଣରୁ ସେମାନେ ଭୟଙ୍କର ଶକ୍ତିସମ୍ପନ୍ନ ମାନବୀକ କ୍ଷମତାକୁ କାମରେ ଲଗାନ୍ତି । ଅତଏବ ଯଦି କାଳ୍ପନିକ ଆଦର୍ଶବାଦ ବିଷୟରେ ସାମାଜିକ ମତୈକ୍ୟ ଏବଂ ତତ୍‌ସମ୍ପର୍କୀୟ ସାଧନଗୁଡ଼ିକୁ ପ୍ରାପ୍ତ କରାଯାଏ, ତେବେ କାଳ୍ପନିକ ଆଦର୍ଶବାଦକୁ ବାସ୍ତବିକତାରେ ପରିଣତ କରିବାପାଇଁ କ୍ଷମତାପୂର୍ଣ୍ଣ ଶକ୍ତି ସୁଲଭ ହୁଏ ।

ଏ ପ୍ରକାରର ମତୈକ୍ୟ ଏଥିପୂର୍ବରୁ ଲୋକମାନଙ୍କର ବିଚାରଧାରାରେ ଯଥା, ବିଶ୍ୱାସ, ଅଭ୍ୟାସ, ପକ୍ଷପାତିତାର ପଦ୍ଧତିରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ ଓ ଏସବୁ ସହିତ ଏହା କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାରେ ସମ୍ମିଳିତ ହୁଏ । ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀର ଦୃଷ୍ଟିରେ ଏହି ବିଚାରଧାରା ଏକପ୍ରକାରର ସମୂହ ମନ ଅଟେ ଓ ଗୋଟିଏ ସାମାଜିକ ସଂରଚନା ଭାବରେ ଏହା ଅସ୍ତିତ୍ୱର ଜାତୀୟ ଲକ୍ଷଣ ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିଏ ରୂପ ଗଠିତ ହୁଏ, ଯାହାକୁକି ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ବିଚାରକୁ ନିଏ । ସମୂହ ମନକୁ ନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ କରିବାରେ ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀ କୌଣସି ଏକ ରହସ୍ୟମୟ ସତ୍ତାକୁ ଅଭିମନ୍ତ୍ରିତ କରେ ନାହିଁ, ଯାହାକି ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ମନଠାରୁ ବିଭିନ୍ନ କିମ୍ବା ଏହା ଅପେକ୍ଷା ଅନ୍ୟ କିଛି । ସେ କେବଳ ଏହି ତଥ୍ୟର ବର୍ଣ୍ଣନା କରନ୍ତି ଯେ ଜନସମୂହ ସେମାନଙ୍କର ସାଧାରଣ ଅଭିଜ୍ଞତାଗୁଡ଼ିକୁ ନିଶ୍ଚୟ ସ୍ମରଣ କରନ୍ତି, ସେ ସବୁର ସମାଲୋଚନା କରନ୍ତି ଓ ଭବିଷ୍ୟତର ଅଭିଜ୍ଞତା ପାଇଁ ମାନ ଭାବରେ ସେ ସବୁକୁ

ବ୍ୟବହାର କରନ୍ତି । ପରନ୍ତୁ ଜନସମୂହ ଆପଣାର ବିସ୍ତୃତ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ମାନ ବିଷୟରେ ଅନ୍ତର ବା ବିଷମତା ରଖନ୍ତି । ବାସ୍ତବରେ ବିଭିନ୍ନ ଜନସମୂହ ମଧ୍ୟରେ ଲାଗିଥିବା ସଂଘର୍ଷ ଓ ଏହାର ସ୍ୱାଧୀନତାର ସଙ୍କୋଚନ ତଥା ସମ୍ପ୍ରସାରଣ ସମ୍ବନ୍ଧ ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀର ତତ୍ତ୍ୱବିଦ୍ୟାର ଯେପରିକି ସାମାଜିକ ସଂରଚନାର ଅଂଶ, ସେହିପରି ଅଂଶ ଭାବରେ ଜଣାପଡ଼େ । ଶିକ୍ଷା ମାଧ୍ୟମରେ ଅତ୍ୟୁଚ୍ଚ କାଳ୍ପନିକ ଆଦର୍ଶକୁ ପାଇବାର ସମ୍ଭାବନା କେବଳ ଫଳପ୍ରଦ ହୋଇ-ପାରେ, ଯେହେତୁ ଏହି ଆଦର୍ଶବାଦ ବିଷୟରେ ସାମାଜିକ ମତୈକ୍ୟ ରହିଛି । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀ ଏହି ବିଷୟ ଉପରେ ଜୋର ଦିଅନ୍ତି ଯେ ଏହି ମତୈକ୍ୟ ଅବଶ୍ୟ ଔଚିତ୍ୟିକ ହେବା ଉଚିତ । ଏହାର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଧ୍ୟେୟକୁ ପସନ୍ଦ କରିବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ବ୍ୟକ୍ତି ଓ ସମୂହର ଔଚିତ୍ୟିକ ସାକ୍ଷ୍ୟ ଉପରେ ଏହା ଆଧାରିତ ହେବା ଉଚିତ । ପରିଣାମତଃ ପୁନର୍ଗଠନବାଦୀ ଏହି ବିଷୟ ଉପରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ନାହିଁ ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଏହାର କାଳ୍ପନିକ ଆଦର୍ଶର ନିକଟରେ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ଦୀକ୍ଷିତ କରିବା ଉଚିତ, ଯଦ୍ୟପି ସେ ଏହାକୁ ସମର୍ଥନୀୟ ବୋଲି ନିଶ୍ଚୟ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି, କାରଣ ଶିକ୍ଷକ କିମ୍ବା ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଏହାପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରନ୍ତି, ଯଦି ସେ ଥରେ ଏହାର ସପକ୍ଷ ଓ ବିପକ୍ଷରେ ସାକ୍ଷ୍ୟକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିଥାନ୍ତି ଓ ଏଥିପାଇଁ ବଚନବଦ୍ଧ ହୋଇଥାନ୍ତି ।

ରୋମାଣ୍ଟିକ ପ୍ରକୃତିବାଦ (୩)

କେତେକ ପ୍ରଗତିବାଦୀ ସେମାନଙ୍କ ଶିକ୍ଷା ବିଶ୍ୱାସ ପାଇଁ ଦାର୍ଶନିକ ସମର୍ଥନ ରୋମାଣ୍ଟିକବାଦୀ ପ୍ରକୃତିବାଦରୁ ଯେତେ ପାଆନ୍ତି, ପ୍ରୟୋଗବାଦରୁ ସେତେ ପାଆନ୍ତି ନାହିଁ । ସେମାନଙ୍କ ମତରେ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାରୁ ମୁଖ୍ୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତଗୁଡ଼ିକ ଡିଉଇ ଓ ତାଙ୍କ ଅନୁଚରଗଣଙ୍କଠାରୁ ନୁହେଁ, ବରଂ ରୁଷୋ ଓ ତାଙ୍କ ସମର୍ଥକମାନଙ୍କଠାରୁ ମିଳେ । ଡିଉଇଙ୍କ ପରି ପ୍ରୟୋଗବାଦୀଗଣ ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ଅଭିରୁଚିର ମୂଳ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ବିସ୍ତୃତିଗୁଡ଼ିକୁ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉପରେ ଆଧାରିତ କରନ୍ତି । କ୍ରିୟାନୁଶୀଳନ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ଏହି ସବୁ ବିସ୍ତୃତିର ମୁଖ୍ୟ ରୂପ ଦିଏ ଓ ତାହା ମୂଳତଃ ସତ୍ୟକୁ ପରୀକ୍ଷଣ କରିବାର

---

(୩) ଏହି ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଶାସ୍ତ୍ରୀୟ ପର୍ଯ୍ୟାଲୋଚନା Jean Jacques Rousseauଙ୍କ ରଚନା Emile ଏବଂ Friedrich Froebelଙ୍କ ରଚନା Menschenerziehung ରେ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ଏହି ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କେତେକ ଆଲୋଚନା ଓ ଅଭ୍ୟାସ କରାଯାଇଅଛି, କିନ୍ତୁ ଏ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କାର୍ଯ୍ୟତଃ କୌଣସି ବିଧିବଦ୍ଧ ରଚନା ଲେଖାହୋଇନାହିଁ । ତଥାପି James J Bernard, "Romanticism and the Ivory Tower," School and Society, 87 : 137-138, March, 1959 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ବଧି ଅଟେ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ରୁଷୋଙ୍କର ରୋମାଣ୍ଟବାଦୀ ଅନୁଚରମାନେ ମାନବପ୍ରକୃତିର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉପରେ ପ୍ରଗତଶୀଳ ଶିକ୍ଷାର ବଗୃରକୁ ପ୍ରଧାନ ଭାବରେ ଆଧାରିତ କରିଥାନ୍ତି । ଶିଶୁ ସ୍ୱତଃ ଆତ୍ମକ୍ରିୟାଶୀଳ ହୋଇଥିବାରୁ ଅଭିରୁଚି ଓ ସ୍ୱାଧୀନତା ଆତ୍ମାଭିବ୍ୟକ୍ତିର ପ୍ରମୁଖ ବାହନ ଭାବରେ ଏହାକୁ ଅନୁସରଣ କରେ ।

ରୋମାଣ୍ଟିକ ପ୍ରକୃତିବାଦୀଙ୍କର ପ୍ରକୃତି ପ୍ରତି ଗଭୀର ଶ୍ରଦ୍ଧା ଥାଏ । ଏହାର ସାକ୍ଷ୍ୟ ମିଳେ, ରୁଷୋଙ୍କର ପ୍ରଖ୍ୟାତ ଧାରଣାରୁ; ଉକ୍ତ ଧାରଣା ଦେଉଛି ଯେ ଶିଶୁପ୍ରକୃତି ଅଧୋ-ପତିତ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ସେ ଉତ୍ତମ ଅଟେ ଓ ଏହି ଧାରଣାର ଆଦର ସାଧାରଣତଃ ତାଙ୍କ ସମସାମୟିକ ବ୍ୟକ୍ତିଗଣ କରିଥିଲେ । ଏଠାରେ ଏହାର ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ଏହି ଯେ ମାନବପ୍ରକୃତିର ବିକାଶ ନିୟମ ଅନୁସାରେ ହୁଏ, ଯେ ପ୍ରକାର ନିୟମରେ ନକ୍ଷତ୍ରମଣ୍ଡଳର ଗ୍ରହପୁଞ୍ଜ ସେମାନଙ୍କର କକ୍ଷରେ ପରିକ୍ରମା କରିଥାଆନ୍ତି । ଏହିସବୁ ନିୟମ କ'ଣ ଏହା ଶିକ୍ଷା କରିବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କର କର୍ତ୍ତବ୍ୟ । ସେମାନଙ୍କର ଆହୁରି ମଧ୍ୟ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ଏହି ଯେ ନିୟମଗୁଡ଼ିକୁ ଥରେ ଜାଣିନେଲା ପରେ ସେମାନଙ୍କର କ୍ରିୟାରେ ହସ୍ତକ୍ଷେପ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ସେସବୁର ଆବାହନ କରିବାକୁ ହେବ । ଏହି ମୂଳ କଥାରୁ ତେବେ ସମସ୍ତ ଶିଶୁଅଧ୍ୟୟନ ଆନ୍ଦୋଳନର ଉତ୍ପତ୍ତି । ଏଥିରେ ଶିଶୁ ସ୍ୱଭାବହିଁ ମାନକ (norm) ହୋଇଯାଏ ।

ଏହି ସବୁ ଆଧାରବାକ୍ୟରୁ ରୋମାଣ୍ଟିକବାଦୀ ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଉପନୀତ ହୁଅନ୍ତି ଯେ ଯାହା ଅଛି, ତାହା ଠିକ୍ ଅଟେ । ଶିଶୁ ଯାହା କିଛି କରିବା ପାଇଁ ଉଦ୍ୟମ କରୁଥାଏ, ତାହା ହେବା ଦରକାର, କାରଣ ତାହା ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ମୌଳିକ ଉତ୍ତେଜନା (urge) ନିହିତ ଥାଏ, ଯାହାକି ସ୍ୱୟଂ ପ୍ରତିପାଦନ କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରୟାସ କରୁଥାଏ । ଅତଏବ ଶିଶୁର ଅଭିରୁଚିଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରତି ଯେଉଁ ଧ୍ୟାନ ଦିଆଯାଏ, ତାହା ପୁରାପୁରି ସମୁଚିତ ଓ ସ୍ୱାଭାବିକ ଅଟେ । ବାସ୍ତବରେ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତିର ଏହି ଜନ୍ମଜାତ ପ୍ରବଳ ପ୍ରେରଣାଗୁଡ଼ିକୁ ବାଧା ନ ଦେବାପାଇଁ ସାବଧାନ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ; ଯେତେଦୂର ସମ୍ଭବ ହେବ, ସେଗୁଡ଼ିକୁ ପରିହାର କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ଏହି ସାବଧାନତାକୁ ବଳବତ୍ତର କରିବାପାଇଁ ଶିକ୍ଷକ ଆଜିକାଲି ଅନେକ ସମୟରେ ରୋମାଣ୍ଟିକବାଦୀ ପ୍ରକୃତିବାଦର ସମର୍ଥନ ପାଇଁ ରୁଷୋଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଫ୍ରୟେଡ଼ଙ୍କର ଆବାହନ କରିଥାନ୍ତି । ପରିବାରରେ ତଥା ପାଠଶାଳାରେ ସାମାଜିକ ରୀତିନୀତିକୁ ଦମନ କରିବା ହେତୁରୁ ଯେଉଁ ନୈରାଶ୍ୟ ଜନ୍ମେ, ତାହା ଫଳରେ ମାନସିକ ବ୍ୟାଧିକୁ ଆରୋଗ୍ୟ କରିବା ଓ ପରିହାର କରିବା ପାଇଁ ଅଧିକ ଆଗ୍ରହୀ ହେବା ନିମିତ୍ତ ସେ ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି । ଅଧିକନ୍ତୁ ଯଦି ସେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ଏକ ତାଲିକା କରିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି, ତେବେ ତତ୍‌କ୍ଷଣାତ୍ ତାଙ୍କୁ ଶିଶୁମନୋବିଜ୍ଞାନର ଆଶ୍ରୟ ନେବାକୁ ହେବ । ଅଭିବ୍ୟଞ୍ଜନପରକ ମୂଳ ପ୍ରବୃତ୍ତିଗୁଡ଼ିକର ତାଲିକାରୁ ଶିଶୁର ସମସ୍ତ ଆବଶ୍ୟକତାର ଏକ ସୂଚୀ କରିହେବ ।

ତେବେ ଯାହି ଏହି ଆବଶ୍ୟକତାଗୁଡ଼ିକ, ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସମୂହର ସ୍ଥାନ ନେବ, ଯାହାକୁ ଶିକ୍ଷାରେ ବିମୁକ୍ତ ତଥା ପରିପୂରିତ କରାଯାଇପାରିବ ।

ଶିଶୁର ଆବଶ୍ୟକତାଗୁଡ଼ିକରେ ଏହା ପ୍ରତିଫଳିତ ହୋଇଥାଏ । ଶିଶୁସ୍ୱଭାବ ପ୍ରତି ରୋମାଣ୍ଟିକ୍ ପ୍ରକୃତିବାଦୀର ଯେ କେବଳ ଗଭୀର ଶ୍ରଦ୍ଧା ଥାଏ, ତାହା ନୁହେଁ, ତାଙ୍କର ମଧ୍ୟ ବିଶେଷ ଭାବରେ ଗଭୀର ଶ୍ରଦ୍ଧା ଥାଏ ଶିଶୁସ୍ୱଭାବ ପ୍ରତି, ଯାହା କି ପ୍ରତ୍ୟେକ ଶିଶୁର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ଆବଶ୍ୟକତାଗୁଡ଼ିକରେ ପ୍ରତିଫଳିତ ହୋଇଥାଏ । ମାନବ ପ୍ରକୃତିରେ ଯାହା ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ତଥା ସାର୍ବଜନୀନ, ତାକୁ ସେ ସମ୍ମାନ କରନ୍ତି । ପରିଣାମତଃ ଶିଶୁ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଭାବରେ ଯାହା ଚିନ୍ତା କରେ ତଥା ଅନୁଭବ କରେ, ସେଥିପ୍ରତି ଓ ସେ ଯାହା ଇଚ୍ଛାକରେ ଓ ଯାହାକୁ ସେ ମୂଲ୍ୟବାନ୍ ବୋଲି ବିଚାର କରେ; ଏଥି ପ୍ରତି ସେ ଉଚିତ ଅଗ୍ରାଧିକାର ଦିଏ । ଯଦି ଏହା ଶିଶୁର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ମିଜାଜ୍ ପ୍ରତି ଅନୁମତି ଧ୍ୟାନ ଦେଲି ପରି ଜଣାପଡ଼େ, ତେବେ ଏହାର କାରଣ ହେଉଛି ଯେ ପ୍ରକୃତିର ବିପୁଳ ବିଭିନ୍ନତା ପ୍ରତି ଯଥେଷ୍ଟ ମୂଲ୍ୟ ଦେବାରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ବିଫଳ ହୋଇଅଛୁଁ ।

ଯାହା ଅନନ୍ୟ ଓ ବ୍ୟକ୍ତିନିଷ୍ଠ, ସେଥିପ୍ରତି ଭାବପ୍ରବଣ ହୋଇ ସମ୍ମାନ ପ୍ରଦର୍ଶନ କରିବା ଦ୍ୱାରା ଏହା ଏପରିକି କେତେକ ପ୍ରଗତିବାଦୀଙ୍କର ପ୍ରୟୋଗବାଦକୁ ସଂଶୋଧିତ କରିଅଛି । ଯାହା କାର୍ଯ୍ୟ କରେ, ସେହି ଅର୍ଥରେ ସତ୍ୟର ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିବା ପରି ସେମାନେ ଯାହା କରିବାକୁ ଅଗ୍ରସର ହେଉଥିଲେ, ତାହାର ପ୍ରାପ୍ତି ହିଁ "କାର୍ଯ୍ୟ କରିବା" ଏହି ସଂଜ୍ଞା କରିବାକୁ ସେମାନେ ଆଗଭର ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି । ଯାହା ସତ୍ୟ ବୋଲି ବିଶ୍ୱାସ ହୁଏ, ତାହା ଅନ୍ତତଃପକ୍ଷେ ଆଂଶିକ ଭାବରେ ସେମାନେ ଯେଉଁ ଲକ୍ଷ୍ୟ ବା ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ନେଇ ଆରମ୍ଭ କରିଥିଲେ, ତାହା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଅର୍ଥାତ୍ ସତ୍ୟ ବିଷୟରେ କୌଣସି ଏକ ଅଭିଳାଷପରକ ଗୁଣ ରହିଅଛି । ଯଦି ସେମାନେ ବିଶ୍ୱାସ କରିବାପାଇଁ ଇଚ୍ଛାରଖନ୍ତି ଓ ତାହା ଯଦି ଠିକ୍ ଭାବରେ ଘଟିଯାଏ, ତେବେ ସେମାନେ ଏହାକୁ ସତ୍ୟ ରୂପରେ ମାନିବା-ପାଇଁ ପ୍ରବୃତ୍ତ ହୁଅନ୍ତି । ଏହି ପ୍ରକାରର ଆଧାରବାକ୍ୟ ଦ୍ୱାରା ଏହା ସହଜରେ ବୁଝାପଡ଼େ, ପ୍ରଗତିଶୀଳ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଶିକ୍ଷା କରିବା କାହିଁକି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟପୂର୍ଣ୍ଣ ହେବା ଉଚିତ ଓ ପ୍ରୋଜେକ୍ଟ ପଦ୍ଧତିରେ ଶିଶୁର କାହିଁକି ପ୍ରଭାବଶାଳୀ ବା ଆନ୍ତରିକ ପ୍ରେରଣା ରହିବା ଉଚିତ, ଯେଉଁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଓ ଆନ୍ତରିକ ପ୍ରେରଣା ଦ୍ୱାରା ଲକ୍ଷ୍ୟ ସ୍ଥିର କରାଯାଏ, ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ କରାଯାଏ ଓ ଅଭିପ୍ରେରଣାକୁ ଯୋଗାଇ ଦିଆଯାଏ ।

ଆଧୁନିକ ରୋମାଣ୍ଟିକବାଦୀ ପ୍ରତିବାଦୀ ସମ୍ଭବତଃ ଶିକ୍ଷାରେ ତାଙ୍କର ପ୍ରଖ୍ୟାତ ପୂର୍ବତନ ସମର୍ଥକ ରୁଷୋଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ସାମାଜିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାକୁ ଅଧିକ ସ୍ୱାଭାବିକ ପ୍ରତିଷ୍ଠା ପ୍ରଦାନ କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଏହା ହେଲେ ସୁଦ୍ଧା ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଗୁରୁତ୍ୱ କେନ୍ଦ୍ର ତଥାପି ପୂର୍ବପରି ଗୁରୁତର ଭାବରେ ବ୍ୟକ୍ତିର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରତା ଓ ସ୍ୱାଧୀନତାଆଡ଼କୁ ଝୁଙ୍କି ରହିଯାଇ-

ଥିଲି । ମନୁଷ୍ୟର ସ୍ୱାଭାବିକ ଅଧିକାର ସହିତ ବାଲ୍ୟାବସ୍ଥାର ଅଧିକାର ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଲ୍‌ର ମେଳ ଖାଏ । ବାସ୍ତବରେ ଏହି ସବୁ ଅଧିକାର ଶୈକ୍ଷଣିକ ଅବସ୍ଥାରେ ପଛରେ ବା ଗୋଟିଏ ପାଖକୁ ଠେଲି ଦେଲପରି ଅନେକ ସମୟରେ ଜଣାପଡ଼େ । କେବେ କେବେ ସାମାଜିକ ନିଷେଧଗୁଡ଼ିକର ନିବେଦନ ଅସ୍ୱାଭାବିକ ବୋଲି ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରି ଦିଆଯାଏ । ମନୁଷ୍ୟର ସ୍ୱାଭାବିକ ଗତିକୁ ତାର ସ୍ୱାଧୀନତା ବୋଲି ଅନୁମାନ କରାଯାଏ । ଶୃଙ୍ଖଳା ଓ ଆତ୍ମନିୟନ୍ତ୍ରଣ ଉପଯୁକ୍ତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଉଥିଲାବେଳେ ଆତ୍ମପ୍ରକାଶନ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଉଥିବା ବିଦ୍ୟାଳୟର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ଅଧିକ ଅଭିସୂଚକ ସଦ୍‌ଗୁଣ ପାଇଁ ପ୍ରାସଙ୍ଗିକ ଅଟେ ।

ସନ୍ତାନମାନଙ୍କର ସ୍ୱାଭାବିକ ବିକାଶରେ ହସ୍ତକ୍ଷେପ ନ କରିବାକୁ ପିତାମାତା ତଥା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ଉପରେ ଏହି ଯେଉଁ ସୂକ୍ଷ୍ମଭାବରେ ଅବଗୁଣ୍ଠିତ ଆଦେଶ ଦିଆଯାଏ, ତାହା ବୃହତ୍ତର ସାମାଜିକ ସ୍ତରରେ ତାଟସ୍ଥ୍ୟ ନୀତିରେ ପରିପ୍ରକାଶିତ ହୁଏ । ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ସରକାରୀ ହସ୍ତକ୍ଷେପ ନ କରିବାର ନୀତିକୁ ଏକାଧିକବାର ସ୍ୱାଭାବିକ ଆଧାର ଉପରେ ସମର୍ଥନ କରାଯାଇଅଛି । ସରକାରୀ କୃତ୍ରିମ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ସ୍ଥାନରେ ଲୋକମାନଙ୍କର ସ୍ୱାଭାବିକ ଦୃଷ୍ଟି ଉପରେ ଆବଶ୍ୟକତାନୁସାରେ ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକୁ ଉପାଦାନ ଦ୍ୱାରା ସୁସଜ୍ଜିତ କରିବାପାଇଁ ନିର୍ଭର କରାଯାଇଅଛି । ଯେଉଁଠାରେ ଧର୍ତ୍ତତାର ସହଜାତ ପ୍ରବୃତ୍ତି-ଗୁଡ଼ିକ ନିଷ୍ଫଳ ହୁଏ, ସେଠାରେ ଲୋକୋପକାରର ପ୍ରବୃତ୍ତିଗୁଡ଼ିକ ଅଗ୍ରସର ହୁଏ । ଯଦି ସରକାର କୌଣସି ମାତ୍ରାରେ ହସ୍ତକ୍ଷେପ କରନ୍ତି, ତେବେ କୌଣସି ଶିଶୁପ୍ରତି ଯେପରି ଅନ୍ୟାୟ ନ ହୁଏ ତାହା ଦେଖିବାପାଇଁ ଏହାକୁ କେବଳ ଅନ୍ତିମ ଆଶ୍ରୟ ଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରିବା ଉଚିତ । ଅବଶ୍ୟ ଏହି ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନ, ଯେଉଁମାନେ ବଳଶାଳୀ ଓ ଯୋଗ୍ୟ, ସେମାନଙ୍କର ସ୍ୱତ୍ୱାଧିକତାର (self assertiveness) ଗୁଣଗୁଡ଼ିକୁ କ୍ଷିପ୍ରତର କରେ କିନ୍ତୁ ଏହି ଆକ୍ରମଣାତ୍ମକତାରେ (aggressiveness) ଏକ ପ୍ରକାରର ସ୍ୱାଭାବିକ ନ୍ୟାୟ ରହିଥାଏ । ଏପରି ଜଣାପଡ଼େ କି ପ୍ରାକୃତିକ ନିର୍ବାଚନ ଓ ଯୋଗ୍ୟତମର ଅତିଜୀବିତାର (survival of the fittest) ଏହା ସାମାଜିକ ପ୍ରୟୋଗ ଅଟେ ।

ଉଭୟ ପ୍ରୟୋଗବାଦ ଓ ରୋମାଣ୍ଟିକବାଦୀ ପ୍ରକୃତିବାଦର ଅଧସ୍ଥ ହୋଇ କୌଣସି ଏକ ବର୍ତ୍ତମାନବାଦ ବା ପାର୍ଥିବବାଦ ରହିଥାଏ, ଯାହାକି ପ୍ରାକୃତିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ସହଜ ସ୍ଥାନ ଲାଭ କରିଥାଏ । ନୂତନ ଭାବରେ ବିକଶିତ ହେଉଥିବା ବିଶ୍ୱରେ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି ନିଜର ଦୃଷ୍ଟିକୁ ଉକ୍ତ ବିନ୍ଦୁରୁ କ୍ୱଚିତ୍ ପୃଥକ୍ କରିପାରେ, ଯେଉଁଠାରେ ନୂତନ ଆପାତତଃ ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ଭାବରେ ଦୃଷ୍ଟିଗୋଚର ହେଉଥାଏ । ଅବଶ୍ୟ ସେହି ବିନ୍ଦୁ ହେଉଛି, ସଦା ପ୍ରଗତିଶୀଳ ବର୍ତ୍ତମାନ । ଯଦି ସେ ଅତୀତ ବା ଭବିଷ୍ୟତ ପ୍ରତି ତାଙ୍କର ଦୃଷ୍ଟିକୁ ଦୀର୍ଘ ସମୟ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ନ ଧକାଇ କ୍ଷାନ୍ତ ହୁଅନ୍ତି, ତେବେ ଆସୁଥିବା ଘଟଣାବଳୀର

ସ୍ରୋତ ତାଙ୍କ ଉପରେ ମାଡ଼ି ଚାଲିଯିବ । ବିଷୟଟି ଏହା ହୋଇଥିବାରୁ ଏହା କମ୍ ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟର କଥା ଯେ ପ୍ରଗତିବାଦୀଙ୍କର ସମର୍ଥନ ହେଉଛି, ପ୍ରୌଢ଼ଜୀବନ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ । କୌଣସି ସଂଯୋଗିକ ଭବିଷ୍ୟତ ଜୀବନ ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତିର ଭୂମିକା ଗ୍ରହଣ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ଶିକ୍ଷା ସ୍ୱୟଂ ବର୍ତ୍ତମାନ ସ୍ଥିତିରେ ଜୀବନ ହେବା ଉଚିତ । ଯଦି ବର୍ତ୍ତମାନ ସ୍ଥିତିରେ ଶିଶୁ ଉତ୍ତମ ଜୀବନ ଯାପନ କରେ; ତେବେ ଯେପରି ଭବିଷ୍ୟତ, ବର୍ତ୍ତମାନ ମଧ୍ୟରୁ ଅପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଭାବରେ ବିକାଶ ଲାଭ କରୁଥାଏ; ସେପରି ଭବିଷ୍ୟତ ପାଇଁ ସୁପ୍ରସ୍ତୁତ ହେବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ତାଙ୍କ ପାଇଁ ଯେଉଁ ଭବିଷ୍ୟତ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ହୋଇ ରହିଥାଇ ପଛକେ ସେଥିପାଇଁ ଶିଶୁମାନେ ସୁପ୍ରସ୍ତୁତ ହୋଇ ରହିପାରିବେ ।

ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦ (୪)

(Existentialism)

ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ପ୍ରକୃତିବାଦ ଓ ରୋମାଣ୍ଟିକବାଦୀ ପ୍ରକୃତିବାଦରେ ବ୍ୟକ୍ତି ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେବା ବିଷୟ ସାଧାରଣ କଥା ଓ ଏହା ମଧ୍ୟ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦରେ ରହିଅଛି । କିନ୍ତୁ ପ୍ରୟୋଗବାଦ ଓ ରୋମାଣ୍ଟିକବାଦରେ ଆଶାବାଦ ଜନ୍ମଗତ ହେଉଥିବାବେଳେ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦରେ ଯଦି ନୈରାଶ୍ୟବାଦ ନ ହୁଏ, ଅନ୍ତତଃପକ୍ଷେ ଏକ ଅତି ପ୍ରଶାନ୍ତ ଭାବନା ପ୍ରକାଶ

(୪) ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦ ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷା ଯେପରି ପ୍ରଭାବିତ ହୋଇଅଛି ଏହାର ବହୁ ବିବରଣୀ ମିଳେ, George F Knellerଙ୍କ ଲିଖିତ Existentialism and Education (Philosophical Library, Inc,, New York, 1958 ; Van Cleve Morris, Existentialism in Education (Harper and Row, Publishers Incorporated, New York, 1966) ତଥା Harold O Soderquist; The Person and Education (Charles E. Merrill Books, Inc, Columbus, Ohio, 1964) Austin Patty ଙ୍କ ପ୍ରବନ୍ଧ "Existential Teaching," Educational Theory, 17 : 329 334, October, 1967 ରେ ଶିକ୍ଷାଦାନ ସମ୍ପର୍କରେ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦର ସଂକ୍ଷିପ୍ତ ବିବରଣୀ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ L. F. Troutner ଙ୍କ ପ୍ରବନ୍ଧ 'Existentialism, Phenomenology, and the Philosophy of Education," Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1961, p.p. 118-124ରେ Phenomenology ସମ୍ପର୍କରେ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦର ସଂକ୍ଷିପ୍ତ ବିବରଣୀ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

କରାଯାଏ । ଏହା ଅନୁମିତ ହୋଇପାରେ ଯେ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀମାନଙ୍କର ଅସ୍ତିତ୍ୱର ଅର୍ଥ ବିଷୟରେ ଚରମ ସମ୍ପୃକ୍ତି ରହିଥାଏ । ଅବଶ୍ୟ ସେମାନେ ଏ ବିଷୟରେ କୃତାର୍ଥ ଏକାକୀ ଏପରି ଅନୁଭବ କରିଥାଆନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କ ସହିତ ପ୍ରାଚୀନ ଆଦର୍ଶବାଦୀମାନେ ମଧ୍ୟ ଏ ବିଷୟରେ ଭାଗ ନିଅନ୍ତି । ବାସ୍ତବରେ ଏହି ଚରମ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ସେମାନଙ୍କର ସମ୍ପୃକ୍ତି ପାଇଁ ସେମାନେ ଏତେଦୂର ସର୍ବାନ୍ତକରଣରେ ଲାଗି ପଡ଼ନ୍ତି ଯେ ଚରମ ମଧ୍ୟ ସେମାନଙ୍କ ସହିତ ସମଭାବରେ ସମ୍ପୃକ୍ତ ହୋଇ ରହିଥାଏ, ଏ ବିଷୟରେ ସେମାନଙ୍କର କୌଣସି ସନ୍ଦେହ ନ ଥାଏ । ବିପରୀତ ପକ୍ଷରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ସମ୍ବନ୍ଧ ଯେ ପାରମ୍ପରିକ, ଏ ବିଷୟରେ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀ ଏତେଦୂର ନିଶ୍ଚିତ ହୋଇନାହାନ୍ତି । ଏହା ତାହା ନୁହେଁ, ଏହି ଆଶଙ୍କାରେ ପୃଥିବୀ ବକ୍ଷରେ ମନୁଷ୍ୟ ଯେ ନିଃସଙ୍ଗ ଓ ଉଦ୍‌ବିଗ୍ନ ଜୀବନ ଯାପନ କରେ, ଏ ପ୍ରକାର ସ୍ଥିତି ସେମାନେ ଦେଖନ୍ତି । ଏ ପ୍ରକାର ସ୍ଥିତିକୁ ସେମାନେ ବିଜନତା ଓ ଉଦ୍‌ବେଗର ସ୍ଥିତି ବୋଲି ଦେଖନ୍ତି ମନୁଷ୍ୟ ତାର ଜୀବନର ଅର୍ଥ ଓ ଭାଗ୍ୟ ବିଷୟରେ ଅନିଶ୍ଚିତ ହୋଇ ଭବିଷ୍ୟତ ଓ ପରିଶେଷରେ ମୃତ୍ୟୁର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୁଏ, ଏକ ଅଶାନ୍ତିର ଭାବନାରେ, ଯାହାକୁ ବୁଝି ହେବ । ଯାହା ମନୁଷ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ସର୍ବାଧିକ ଭୀତି ପ୍ରଦ, ତାହା ସମ୍ଭବତଃ ହେଉଛି, ମନୁଷ୍ୟର ନିଜ ଅସ୍ତିତ୍ୱର ସର୍ବନାଶ । ଶାସ୍ତ୍ରୀୟ ଦାର୍ଶନିକମାନେ ଏହି ଆଶଙ୍କାରୁ ଦୂରେଇ ଯାଇ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ରର ଯୁକ୍ତିଯୁକ୍ତ ନୀତିଗୁଡ଼ିକରେ ଅସ୍ତିତ୍ୱର ସାର ରହିଛି ବୋଲି ଆଶ୍ରୟ ନେଉଥିଲେ । ବୈଷମ୍ୟରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ମନୁଷ୍ୟ ଯେଉଁ ଉତ୍ତେଜନା ଓ ଅସ୍ୱୀକାର ଅନୁଭବ କରେ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀମାନେ ଅସ୍ତିତ୍ୱର ସାର ଓ ଯାହା ମନୁଷ୍ୟର ବିଜନତା ତଥା ଉଦ୍‌ବେଗକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରେ ସେଥିରେ ଦେଖିବାକୁ ପାଆନ୍ତି ।

ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦକୁ ବୁଝିବା ପାଇଁ ଏହି ଧାରଣା କେନ୍ଦ୍ରୀୟ ହୋଇ ରହିଅଛି ଯେ ସାରସତ୍ତାର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ହେଉଛି ଅସ୍ତିତ୍ୱ ଅର୍ଥାତ୍ ମନୁଷ୍ୟର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ପ୍ରଥମ ଓ କେବଳ ତା ପରେ ସେ ନିଜର ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରେ ବା ନିଜ ପ୍ରତ୍ୟୟ ଅନୁଭବ କରେ । ଏହି କ୍ରମର କାରଣ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦର ଜ୍ଞାନ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଜ୍ଞାନର ଯେଉଁ ସାଧାରଣ ଦୃଷ୍ଟି ନିଆଯାଏ ସେଥିରେ ଜ୍ଞାତା ଓ ଜ୍ଞେୟ ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ପାର୍ଥକ୍ୟ ରହିଥିବାର ଜଣାଯାଏ । ଯାହାହେଉ ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟକୁ ଅତିକ୍ରମ କରିଯାଏ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ, ଏହି ଦୃଷ୍ଟିରେ ଜ୍ଞାନ ଅସ୍ତିତ୍ୱ ବିଷୟପ୍ରେ ନୁହେଁ, ଏହା ହେଉଛି ଅସ୍ତିତ୍ୱ । ବସ୍ତୁତଃ ଜଣେ କେହି ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଭାବରେ ଯାହା, ସେ କେବଳ ବ୍ୟକ୍ତିନିଷ୍ଠ ଭାବରେ ତାହା ଜାଣେ । କିନ୍ତୁ ଜଣେ ଯେ କେବଳ ରହିଛି, ତାହା ନୁହେଁ, ସେ ମଧ୍ୟ ଅନୁକ୍ଷଣ ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହେଉଅଛି, ସେ ମନୋନୟନ କରୁଅଛି । ସେ ଠିକ୍ ଯେପରି ଜ୍ଞାନକୁ ନିଜ ମଧ୍ୟରେ ଅନୁଭବ କରୁଛି, ସେହିପରି ସେ ମଧ୍ୟ ମୂଲ୍ୟକୁ ନିଜ ମଧ୍ୟରେ ଅନୁଭବ କରୁଛି । ସେ ପ୍ରାପ୍ତ ଭ୍ରାନ୍ତ ମୂଲ୍ୟରେ ଉପନୀତ ହୋଇ ପାରୁଛି ଓ ସେଥିପାଇଁ ଅଳ୍ପ କିଛି ହେଉ ବା କୌଣସିଟା ନୁହେଁ, ଏପରି ଭାବରେ ବସ୍ତୁର ନୀତିର ଆଶ୍ରୟ ନେଉନାହିଁ—ଏହି ବସ୍ତୁର ନୀତି ଅବଶ୍ୟ

ସାରସତ୍ତ୍ୱର (essence) ଆସ୍ୱାଦନ କରେ ତଥାପି ଏହା ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ ଯେ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀ ତାଙ୍କ ମୂଲ୍ୟର ମନୋନୟନ କରିବାରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ୱାଧୀନ ହୋଇଥିବାବେଳେ ସେ ତାଙ୍କ ମନୋନୟନର ପରିଣତି ପାଇଁ ନିଜକୁ ଦାୟୀ ରଖନ୍ତି । ପରିଶେଷରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ତାଙ୍କ ଅଙ୍ଗୀକାରରେ ନିଜର ପ୍ରତିଚ୍ଛବି ଦେଖିବାକୁ ପାଇଥାନ୍ତି । ସେ ଯାହା ପସନ୍ଦ କରନ୍ତି, ତାହାହିଁ ସେ ହୁଅନ୍ତି ।

ପାରମ୍ପରିକ ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକରେ ଅସ୍ତିତ୍ୱ ପୂର୍ବରୁ ସାରସତ୍ତ୍ୱକୁ ତଥା ଅନୁଭବପୂର୍ବରୁ ପ୍ରତ୍ୟୟ ଓ ତଥ୍ୟକୁ ସ୍ଥାନ ଦିଆଯାଉଥିବାରୁ ସେଗୁଡ଼ିକ ଶିଶୁମାନଙ୍କୁ ଅମୂର୍ତ୍ତ ଓ ଅବାସ୍ତବ ଜଣାପଡ଼େ । ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପୂରାପୂରି ଏହାର ବିପରୀତ ଅଟେ । ଅନୁଭୂତିକୁ ସାଧାରଣ ଭାବରେ ବିଶ୍ଳେଷିତ କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏହା ସଦ୍ୟ ଲବ୍ଧ ଅନୁଭୂତି ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଏ । ଶିଶୁର ସ୍ୱକୀୟ ତଥା ସହଜାତ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଉପରେ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦିଆଯାଏ । ଏହି କାରଣରୁ ଶିଶୁର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ସର୍ବ ପ୍ରଥମ ବିଚାରର ବିଷୟ ହୋଇରହେ । ପ୍ରତ୍ୟହ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଶିଶୁକୁ ତାର ନିଜ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସୁତରାଂ ଯେଉଁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଶିଶୁର ନିଜ ଅନ୍ତରର ସତ୍ୟର ମୁହୂର୍ତ୍ତକୁ (moment of truth) ଧରିବା ପାଇଁ ଉଦ୍ୟମ କରାଯାଏ, ସେଥିରେ ସ୍ପଷ୍ଟଭାବରେ ଅଭିପ୍ରେରଣା ଜୀବନୀ ଶକ୍ତି ଲାଭ କରିବ ଓ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ପ୍ରମାଣିତ ହେବ, ଫଳରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଅନ୍ତତଃପକ୍ଷେ ଆରାମଦାୟକ ହୋଇପାରିବ । ତଥାପି ବିଦ୍ୟାଳୟ ପକ୍ଷରେ ଏହା କରିବାପାଇଁ ଅତ୍ୟନ୍ତ କଷ୍ଟକର—କେତେକଙ୍କ ମତରେ ଏହା ଅସମ୍ଭବ । ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ତଥା ଶିକ୍ଷକ ଉଭୟଙ୍କର ପ୍ରତିକ୍ରିୟା ଅନନ୍ୟ ହୋଇଥିବାରୁ ସେଗୁଡ଼ିକ ଦୁର୍ବୋଧ ଓ ଅବର୍ଣ୍ଣନୀୟ ହୋଇପଡ଼େ । ଏହି ସବୁ କଥାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ଶିକ୍ଷକ ଓ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ମଧ୍ୟରୁ କେହି ଅନ୍ୟର ଅନୁଭବକୁ ଜାଣିବାପାଇଁ ମନ ଖୋଲି ରଖନ୍ତି ନାହିଁ । ଯଦି ତାହାହିଁ ହୁଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଯାହା ମୂଳ କଥା ଅର୍ଥାତ୍ ପରସ୍ପର କ୍ରିୟା ଓ ସଙ୍କ୍ରମଣ, ତାହା ଗୁରୁତର ଭାବରେ ବିପଦଗ୍ରସ୍ତ ହୋଇପଡ଼େ ।

ବିଚିତ୍ର କଥା ଏହି ଯେ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ମହଲରେ ବେଶ୍ ଲୋକପ୍ରିୟ ହୋଇପାରିଅଛି । ଯୁବସଂପ୍ରଦାୟ ମଧ୍ୟରୁ କେତେକ ଅସ୍ଥିର ଚିତ୍ତ ଛାତ୍ର, ବିଶେଷ କରି କଲେଜମାନଙ୍କରେ, ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀ ନୀତି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବେଳେ-ବେଳେ ସେମାନଙ୍କର ଆକ୍ରମଣମୂଳକ ଆଚରଣକୁ ସମର୍ଥନ କରାଯାଇଅଛି । ଏହି ସ୍ଥିତିର ଆତ୍ମପ୍ରକାଶ ଦୁଇଦିଗରେ ହୋଇଅଛି, ଗୋଟିଏ ଦିଗ ହେଉଛି ସକ୍ରିୟ ଦିଗ ଏବଂ ଅନ୍ୟଟି ହେଉଛି ହିପ୍ପୀ ହେବାର ଦିଗ ।

ଅସ୍ତିତ୍ୱ ହେଉଛି ମନୋନୟନ କରିବା, କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନ କରିବା—ବିଶେଷକରି ବିଦ୍ରୋହାତ୍ମକ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବା, ଏହି ଅର୍ଥରେ ସକ୍ରିୟବାଦୀମାନେ ଜୋର୍ ଦିଅନ୍ତି, କାରଣ

ଏହା ଅସ୍ତିତ୍ୱ ଅର୍ଥରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଚେତନାକୁ ପ୍ରବଳଭାବରେ ଶାଣିତ କରେ । ସେମାନେ ଭାବନ୍ତି ଯେ କଲେଜ ମଧ୍ୟ ସର୍ବନିୟନ୍ତ୍ରଣବାଦୀ ହୋଇଯିବା ଉଚିତ । ଏହା ଆବିଷ୍କାରମୂଳକ ମନୋଭାବକୁ ଉତ୍ସାହିତ କରିବା ଉଚିତ ଓ ସମସାମୟିକ ନୈତିକ ତଥା ରାଜନୈତିକ ପ୍ରସଙ୍ଗ ପ୍ରତି ଶତ୍ରୁତା ଆଚରଣ କରିବା ଉଚିତ । କଲେଜର ଯଥାର୍ଥ ଭୂମିକା ହେଉଛି ବୌଦ୍ଧିକ (ସାରସତ୍ତ୍ୱା ସହିତ ସମ୍ପୃକ୍ତ)—ଏହି ପାରମ୍ପରିକ ଧାରଣାକୁ ସେମାନେ ଅସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି । ଅଧିକନ୍ତୁ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦ ଯଥେଷ୍ଟ ଭାବରେ ତଥା ତୁରନ୍ତ ଜ୍ଞାନ ଓ ମୂଲ୍ୟରେ ହୃଦୟଙ୍ଗମ ହୋଇପାରୁଥିବାରୁ ସର୍ବନିୟନ୍ତ୍ରଣବାଦୀମାନେ ସମସାମୟିକ ପ୍ରସଙ୍ଗ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ମନୋନିବେଶ କରିବାରେ ଯେଉଁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଅନ୍ତି ସେ ବିଷୟରେ ଅସହ୍ୟ, ଅସ୍ଥିର, ଜିଦ୍‌ଖୋର ଓ ଅନେକ ସମୟରେ ନିଷ୍ଠୁର ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି । ଏହା ବିସ୍ମୟର ବିଷୟ ନୁହେଁ ଯେ ସେମାନେ ନାଃସଙ୍ଗ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି, ଏବଂ ପୁରୁଷର ପାର୍ଥକ୍ୟ (generation gap) ବୋଲି ଆପତ୍ତି କରନ୍ତି । କମ୍ପୁ ସିଧା-ସଳଖ ଦୁନିଆ ଓ ପ୍ରତିଷ୍ଠାନ ବିରୁଦ୍ଧରେ ମୃତବାଦ କରି ବସନ୍ତି । ସେହି କାରଣରୁ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦର ଭୂମି ଉପରେ ସେମାନଙ୍କର ନିଜ ବ୍ୟାପାରକୁ ପରିଚାଳିତ କରିବାପାଇଁ ସ୍ୱାଧୀନତା ଦାବୀ କରାଯାଏ ଓ ପାରମ୍ପରିକ ପ୍ରଥା ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ସ୍କୁଲ ଓ କଲେଜର ଧାରଣା ତ୍ୟାଗ କରନ୍ତି । ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅନୁଶୀଳନ କିପରି କରାଯିବ, ଏ ବିଷୟରେ ଅନେକ ଛାତ୍ର ନୈରାଶ୍ୟଜନକଭାବରେ ଅନିଶ୍ଚିତ ହୋଇପଡ଼ନ୍ତି ଓ ତେଣୁ ଏକ ତୁଲ୍ୟ ସଙ୍କଟରେ (identity crisis) ପଡ଼ି ଯାଆନ୍ତି, ଯେଉଁ ସଙ୍କଟ କେତେକ ସ୍ଥଳରେ ବିଚ୍ଛେଦ ଦୁଃଖରେ ସେମାନଙ୍କୁ ମ୍ରିୟମାଣ କରିପକାଏ ।

ଦ୍ୱିତୀୟ ରୂପରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦ, ବର୍ତ୍ତମାନବାଦର ବୌଦ୍ଧିକ ବିରୋଧୀ ତଥା ପ୍ରେୟବାଦୀ ମତକୁ ଆଶ୍ରୟ କରିଥିବାର ଅନୁମାନ କରାଯାଏ । ଏହି ମତରେ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକର ବର୍ତ୍ତମାନ ଅନୁଭବ କରିବାର ତଥା ତୁରନ୍ତ ସନ୍ତୋଷ ପାଇବାର ଦାବୀ ହିପ୍ପୀମାନେ କରନ୍ତି । ସଂଯମ ତଥା ସ୍ଥଗିତକରଣକୁ ସେମାନେ ଆଡ଼େଇ ଦିଅନ୍ତି । ଏଠାରେ ଆତ୍ମାର ସଂଜ୍ଞା ନିରୂପଣ: କାର୍ଯ୍ୟ ତଥା ସ୍ପଷ୍ଟ ପ୍ରତିବାଦଦ୍ୱାରା କରାଯାଏ ନାହିଁ, କିନ୍ତୁ ଗ୍ରାହ୍ୟତା (receptivity) ଓ ଚେତନା ଦ୍ୱାରା ଏହି ସଂଜ୍ଞା କରାଯାଏ । ଯେଉଁ ସ୍ଥିତିରେ ଅସ୍ତିତ୍ୱକୁ ଅଧିକ ଜୀବନ୍ତ କରିବାର କଥା ତାହା "ସର୍ବନିୟନ୍ତ୍ରଣବାଦୀ" ହେବାର ନୁହେଁ ଓ ପ୍ରଚଳିତ ଘଟଣାବଳୀକୁ ପୁନଃ ନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ କରିବାର ଚେଷ୍ଟା ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଆପଣାକୁ ଆନୁଭବୀ ଭାବରେ ପୁନଃ ସଂଜ୍ଞା କରିବାର କଥା । ଲାଳସା, ଉତ୍ତେଜନା ଓ କଳ୍ପନା ପ୍ରତି ନିଜର ଉତ୍ତରଦାୟିତାକୁ (responsi veness, ଗଭୀର କରିବାକୁ ହେବ । ଏଠାରେ ବାସ୍ତବିକ ଛାତ୍ରପକ୍ଷରେ ଅସ୍ତିତ୍ୱକୁ ଏହାର ଶେଷ ବିନ୍ଦୁ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଟପିଯିବାପାଇଁ—"ସ୍ୱର ଦେଇ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କୁ ଶୁଣିବାପାଇଁ ସଜାଡ଼ିବା, ଖୋଲି ରଖିବା ଓ ତ୍ୟାଗିଦେବା" ପାଇଁ ଔଷଧ ପରି ସହାୟକ ହୋଇପାରେ ।

ଧର୍ମଶିକ୍ଷା ଉପରେ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦର ଆତ୍ମା ଏକ ନୂତନ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ପକାଇଥାଏ । ଏକ ଜଣାଶୁଣା ତଥ୍ୟରୁ ଏହା ଆରମ୍ଭ କରେ, ଯେଉଁ ତଥ୍ୟକୁ ଅନେକ ସମୟରେ ଦୃଷ୍ଟିର ଅନ୍ତରାଳରେ ରଖାଯାଇଥାଏ, ସେ ତଥ୍ୟଟି ହେଉଛି, ବର୍ତ୍ତମାନ ଜୀବିତ ଥିବା ପ୍ରତ୍ୟେକ ମନୁଷ୍ୟ, ଯୁବକ ବା ବୃଦ୍ଧ, ମରିବାକୁ ଓ ଅସ୍ତିତ୍ୱ ହରାଇବାକୁ ଯାଉଅଛନ୍ତି । ଯଦି ମନୁଷ୍ୟ ତାର ମୃତ୍ୟୁର ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବା ପାଇଁ ଆପଣାକୁ ସୁପ୍ରସ୍ତୁତ କରିନଥାଏ, ତେବେ ସେ କ'ଣ କେବେ ସୁଶିକ୍ଷିତ ବୋଲି ବିବେଚିତ ହୋଇପାରେ କି ? ଏହି ବିଷୟଟି ଏତେଦୂର ଗୁରୁତର ଯେ ଏହାକୁ ଚର୍ଚ୍ଚ ହାତରେ ସମ୍ଭବତଃ ଛାଡ଼ି ଦିଆଯାଇ ନପାରେ । ସବୁ ମନୁଷ୍ୟ ହୁଏତ ଚର୍ଚ୍ଚର ପରିସରଭୁକ୍ତ ହୋଇ ନ ପାରନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ସମସ୍ତେ ମୃତ୍ୟୁର ଅଧୀନ । ଫଳତଃ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀର ଦୃଷ୍ଟିରେ ଧର୍ମ ଓ ଶିକ୍ଷା ମଧ୍ୟରେ ଏକ ସାଧାରଣ ସମ୍ପର୍କ ରହିଛି । କେତେକ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀ ଏହି ସମ୍ପର୍କକୁ ଈଶ୍ୱରାଭିମୁଖୀ କରନ୍ତି, ଈଶ୍ୱରସତ୍ତା, ଯେତେଦୂର ମନୁଷ୍ୟର ବିଚାର ଶକ୍ତିଠାରୁ ଦୁର୍ଗମ୍ୟ ହେଉନାହିଁ । ଅନ୍ୟମାନେ ଈଶ୍ୱର ମୃତ୍ୟୁ (death of god) ସମ୍ବଳିତ ଧର୍ମ- ତତ୍ତ୍ୱରେ ଅସ୍ତିତ୍ୱବାଦୀ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ଦେଖନ୍ତି । ଏହି ଶେଷୋକ୍ତ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଧର୍ମଶିକ୍ଷା ଗଁବେଷଣାଧର୍ମୀ ସ୍ତରରେ ଏକ ପ୍ରକାର ଖ୍ରୀଷ୍ଟୀୟ ନାସ୍ତିକତା ହୋଇଯାଏ । ଯଦିଓ ଏହି ପ୍ରକାରର ଧର୍ମଶିକ୍ଷା ଶିଶୁ ମନରୁ ତାର ପାରମ୍ପରିକ ଈଶ୍ୱର-ଉପରେ ଭୂତକୁ ଝାଡ଼ି ବାହାର କରିଦିଏ, ତଥାପି ଏହା ତାକୁ ନର୍କକପରୀଆ, ଏପରିକି ପରିତ୍ୟାଗ, ଯାହାକି ଖାସ କରି ଗୋଟିଏ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ସମାଜରେ ଜୀବନଯାପନ କରିବା ହେତୁ ଉପୁଜେ, ସେଥିରୁ ଶିଶୁକୁ ମୁକ୍ତ କରିପାରେ ନାହିଁ ! କିନ୍ତୁ ଏ ପ୍ରକାର ଜଡ଼ିତ ରହିବା ଫଳରେ ଯେଉଁ ଉଦ୍‌ବେଗ ଜାତ ହୁଏ, ତାହା ଏହି ଈଶ୍ୱରନିରପେକ୍ଷ ଧର୍ମର ସତ୍ୟତାକୁ କେବଳ ପ୍ରମାଣସିଦ୍ଧ କରେ

ଜୈବିକବାଦ (୪)

(Organicism)

ପ୍ରକୃତିବାଦର ଅନ୍ୟ ଏକ ରୂପାୟନ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ, ତାହା ହେଉଛି ଶିକ୍ଷାର ଜୈବିକ ଦର୍ଶନ । ହ୍ୱାଇଟ୍‌ହେଡ଼ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିଥିଲେ ଯେ ଜୈବିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରେ ଡାରୱଇନଙ୍କର ବିବର୍ତ୍ତନ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ, ଜୀବନର କ୍ଷୁଦ୍ରତର ଆକାରରୁ ଓ ଭୌତିକ ଦ୍ରବ୍ୟର ସରଳତର ଆକାରରୁ ମନ ନିଷ୍ପନ୍ନ ହୋଇଥିବାର ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ । ଏହି କ୍ରମର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ଭୌତିକ ଦ୍ରବ୍ୟରେ କୌଣସି ପ୍ରକାରରେ ମନ ଗୁପ୍ତ ହୋଇ ରହିଅଛି ଓ

(୧) ଶିକ୍ଷାର ଜୈବିକ ଦର୍ଶନର ମୁଖ୍ୟ ବ୍ୟାଖ୍ୟାକାର ହେଉଛନ୍ତି Alfred N. Whitehead. ଦୁର୍ଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ତାଙ୍କ ଜୀବନରେ ଶିକ୍ଷାସମ୍ପୃକ୍ତ ଓ ଦର୍ଶନସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଲେଖାଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ବନ୍ଧିତ ହୋଇନଥିଲା । ଟୀକାକାରମାନଙ୍କ ଲେଖାରେ ମୁଖ୍ୟତଃ ସେହି ଦୁଇ ପ୍ରକାର ରଚନା ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ପର୍କ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରାଯାଇଥିଲା । ସୁତରାଂ Whiteheadଙ୍କ

ସେଥିରେ ଅନୁକୂଳନଶୀଳତା ବା ସୃଜନଶୀଳତାର କେତେକ ମାତ୍ର କାର୍ଯ୍ୟ କରୁଅଛି । ସୃଜନଶୀଳତା ହେଉଛି ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ରଚନା, ଏହା ଚିନ୍ତା କରାଯାଇପାରେ, କିନ୍ତୁ ଏହା ବିଶ୍ୱରେ ସ୍ୱାଭାବିକ ବୋଲି ବିଶ୍ୱାସ କରିବାକୁ ହ୍ୱାଇଟ୍‌ହେଡ୍ ପସନ୍ଦ କରିଥିଲେ । ଏହା ଏକ ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଦ୍ୱାରା ବୃଦ୍ଧିପ୍ରାପ୍ତ ହୁଏ, ଅର୍ଥାତ୍ ଯେଉଁସବୁ ସତ୍ତା ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଖଣ୍ଡିତ ହୋଇ ରହିଥିଲ, ତାହା ସଂଯୁକ୍ତ ହୋଇଅଛି । ଏହି ସଂଯୋଗରୁ କିଛି ଏକ ନୂତନତାର ଉତ୍ପତ୍ତି ହୁଏ, ଯାହାର ଅସ୍ତିତ୍ୱ ପୂର୍ବରୁ ନଥିଲା । ଏକ ପ୍ରଧାନ ଦୃଷ୍ଟିରୁ, ଯାହାକୁ ଉପେକ୍ଷା କରିବାର ନୁହେଁ, ପ୍ରାଣୀମାନେ ଆତ୍ମ ସୃଜନଶୀଳ । ଏହି ପ୍ରକାରର ସୃଜନଶୀଳତା ବହୁ ଅତୀତ ଯୁଗରୁ ହୋଇଆସୁଅଛି ଓ ସମ୍ଭବତଃ ସୁଦୂର ଭବିଷ୍ୟତ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଚାଲିବ ।

ଏ ପ୍ରକାରର ତତ୍ତ୍ୱମୀମାଂସା ସ୍ଥିତିର ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ସ୍ପଷ୍ଟ ଅନୁଜ୍ଞା ରହିଛି । ପ୍ରାକ୍ ଡାରଉଇନ୍ ଯୁଗରେ ବିଶ୍ୱକୁ ଏତେଦୂର ସ୍ଥିର ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇଥିଲା ଯେ ଶିଶୁମାନେ ସେମାନଙ୍କ ପୂର୍ବପୁରୁଷମାନେ ଯେଉଁ ସମସ୍ୟାର ସମ୍ମୁଖୀନ ହୋଇଥିଲେ ସେହି ସମସ୍ୟା-ଗୁଡ଼ିକୁ ମୁଖ୍ୟତଃ ଦେଖିବାକୁ ପାଇବେ । ଯଦି ବିଶ୍ୱ ପ୍ରକୃତରେ ସୃଜନଶୀଳ ହୋଇଥାଏ, ତେବେ ଏହି ଧାରଣା ଆଉ ଚଳିବ ନାହିଁ । କେବଳ ଅଭ୍ୟାସମୂଳକ (routine) ତାଲିମ ଦେବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ପରିବର୍ତ୍ତନ ପାଇଁ ଉତ୍ପ୍ରେରକର (catalyst) ଭୂମିକା ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ଏହି ପରିବର୍ତ୍ତନ ଏବେ ଯେ ଆସିଛି ତାହା ନୁହେଁ, କାରଣ ପରିବର୍ତ୍ତନର ଗତି ବହୁପୂର୍ବରୁ ଜୀବନଚକ୍ରକୁ ଟପିଯିବାରେ ଲାଗିଅଛି ।

ବିଦ୍ୟାଳୟର ଗତିଶୀଳତା ଗ୍ରହର ଗତିଶୀଳତାରେ ପ୍ରତିଫଳିତ ହୁଏ । ଗ୍ରହର ପରିବର୍ତ୍ତନ ମଧ୍ୟ ନିରନ୍ତର ଘଟୁଅଛି । ଫଳତଃ ଗ୍ରହର ଗତିଶୀଳତାର ତାଳ (tempo) ଏବଂ ଶୈଳୀ(style) ପ୍ରତି ଶିକ୍ଷକ ସାବଧାନ ରହିବେ, ଯେପରିକି ତଦ୍ୱାରା

Aims of Education (The Macmillan Company, New York 1949 ଛଡ଼ା Harold B, Dunkel, Whitehead on Education (The Ohio State University Press, Columbus, Ohio, 1965); Roberts Brumbaugh and Nathaniel Lawrence, philosophers on Education (Houghton Mifflin Company, Boston, 1963), Chap. 7 and Educational Theory, vol, XI, No. 3, 1961, ଏହା ହେଉଛି ଶିକ୍ଷାରେ Whiteheadଙ୍କ ଦର୍ଶନର centennial ସଂଖ୍ୟା । Frank C, Wegenerଙ୍କ The Organic Philosophy of Education (William C. Brown Co., Dubuque, Iowa, 1957) ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ରଚନା ଅଟେ ।

ଛାତ୍ରର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇପାରିବ ଓ ତେଣୁ ତାର ସୃଜନଶୀଳ ଶକ୍ତିଗୁଡ଼ିକ ସଜାଗ ହୋଇପାରିବ । ବିଶେଷ କରି ଶିକ୍ଷକ ଛାତ୍ରର ସ୍ୱାଧୀନ କଳ୍ପନାଶକ୍ତିର ଅନୁଶୀଳନ କରିବେ । କାରଣ ଏହି କାର୍ଯ୍ୟରେ ହିଁ ଧାରଣାଗୁଡ଼ିକର ବିକାଶ ଲାଭ କରି ପରିଣତ ଭାବରେ ସୃଜନଶୀଳତାହିଁ ସମ୍ଭବ ହୁଏ । ବସ୍ତୁତଃ ଯେଉଁଠାରେ ବହୁବିଧ ଓ ସର୍ବାଧିକ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟବସ୍ତୁର ସମନ୍ୱୟ ହୁଏ, ସେଠାରେ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଶିକ୍ଷଣ ସାଧିତ ହୋଇପାରେ ।

ଏହା ଉଲ୍ଲେଖ କରିବାର କଥା ଯେ ଶିକ୍ଷଣକୁ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ପରିଭାଷାରେ ନେଇ ବିଚାର କରୁଥିଲା ବେଳେ ହ୍ୱାଇଟ୍‌ହେଡ୍ ଏହାକୁ ଅଧିକ କାନ୍ତ ପରିଭାଷାରେ ବିଚାର କରିଥିଲେ । ବସ୍ତୁତଃ ଶିକ୍ଷକ ଏହି ତଥ୍ୟ ଉପରେ ଭରସା ରଖିପାରିବେ ଯେ ଆବିଷ୍କାର ପାଇଁ ଏକ ଜନ୍ମଜାତ ଆସକ୍ତି ଛାତ୍ରର ସ୍ୱଭାବସିଦ୍ଧ ଅଟେ । ସମସ୍ତ ମନୁଷ୍ୟ ଜାଣିବାକୁ ଇଚ୍ଛା କରନ୍ତି—ଏରିଷ୍ଟଟଲଙ୍କ ଏହି ବିଶ୍ୱାସ ଅପେକ୍ଷା ଉକ୍ତ ତଥ୍ୟଟି ଆହୁରି କିଛି ବେଶୀ ଅଟେ । ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ପାଠରେ ଅଭିପ୍ରେରଣା ଯୋଗାଇଦେବା ପାଇଁ, ଶିକ୍ଷକ ପୁରାପୁରି ଭୁଲ କରିବେ, ଯଦି ସେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ତାଙ୍କୁ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ମନରେ ପ୍ରେରଣା ସୃଷ୍ଟି କରିବାକୁ ହେବ ବା ପ୍ରେରଣା ରୋପଣ କରିବାକୁ ହେବ । ଏହି ଆସକ୍ତି ପୂର୍ବରୁ ରହିଅଛି । ଶିକ୍ଷକ ଏହାକୁ କେବଳମାତ୍ର ଉତ୍ତେଜିତ କରିବେ । ଅତି ଅଧିକରେ ଆବିଷ୍କାର ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ନିଜ ଆସକ୍ତି ହିଁ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ଉତ୍ସାହରେ ପ୍ରତିଧ୍ୱନିତ ହେବ ।

ଜଡ଼ ବସ୍ତୁର ବିଭିନ୍ନ ଅବସ୍ଥାରେ ମନର ଆବଦ୍ଧ ଉପସ୍ଥିତି ଯେ ହୋଇଥିଲା ଏଥିରେ ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଶାରୀରିକ ତଥା ମାନସିକ ଅବସ୍ଥାଗୁଡ଼ିକୁ ଏକତ୍ର କରିବାର ପ୍ରାଧାନ୍ୟର ଚିନ୍ତା ପୂର୍ବରୁ ନିହିତ ହୋଇ ରହିଥିଲା । ପରିଣାମତଃ ହ୍ୱାଇଟ୍‌ହେଡ୍ ଏହାକୁ ଏକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସୂତ୍ର ଭାବରେ ଉପସ୍ଥାପନ କରିଥିଲେ ଯେ ଯଦି ଶିକ୍ଷକ ଭୁଲି ଯାଆନ୍ତି ଯେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କର ଶରୀର ତଥା ମନ ରହିଛି, ତେବେ ତାଙ୍କୁ ଦୁଃଖ ଅନୁଭବ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଯେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷା ଏକତରଫା ଭାବରେ ବୌଦ୍ଧିକ ହୋଇଯାଏ, ସେତେବେଳେ କ'ଣ ଘଟିବ, ଏହା ବ୍ୟାୟାମର (athleticism) ଅଧିକ ପ୍ରଚଳନ ଦ୍ୱାରା ସତ୍ୟ ବୋଲି ପ୍ରମାଣିତ ହୋଇଯାଏ । ତଥାପି ଶରୀର ଓ ମନ ମଧ୍ୟରୁ ଗୋଟିକୁ ଧରେ ଓ ତତ୍ପରେ ଅନ୍ୟଟିକୁ ଏପରି ଧ୍ୟାନଦେବା ଫଳରେ ଯଥାର୍ଥ ସାମ୍ୟ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହେବ ନାହିଁ । ଦୁଇଟିର ସମନ୍ୱୟ ସାଧନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଅନୁରୂପ ଭାବରେ ଏହା କୁହାଯାଇ ପାରିବ ଯେ ଉଦାର ଶିକ୍ଷା ଓ ବୈଷୟିକ ଶିକ୍ଷା ମଧ୍ୟରେ ସମନ୍ୱୟ ସ୍ଥାପନ କରିବାକୁ ହେବ । ପୁନଶ୍ଚ ଏହା ହ୍ୱାଇଟହେଡ୍‌ଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଉପସ୍ଥାପନ କରାଯାଇ ଅଛି ଯେ 'ଶିକ୍ଷଣ ପୃଥକ୍ ରହି ନପାରେ । କାର୍ଯ୍ୟ ସହିତ ଏହାର ସାହଚର୍ଯ୍ୟ ରହିବ, କାରଣ ଯେଉଁ ଜ୍ଞାନର ବ୍ୟବହାର ନାହିଁ, ତାହା ଅର୍ଥହୀନ ଜ୍ଞାନ ।

ପାଠଦାନ ପ୍ରଣାଳୀ ଓ ଏହି ଦର୍ଶନର ଅବଶିଷ୍ଟ ବିଭାଗରେ ଜୈବିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ପରିବ୍ୟାପ୍ତ ହୋଇଥାଏ । ପ୍ରକୃତିର ଅବଶିଷ୍ଟ ଅଂଶରେ ଯେପରି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ, ସେପରି ସ୍ତରରେ ପ୍ରଣାଳୀର ଲକ୍ଷଣ ହେଉଛି "ଛନ୍ଦ" (rhythm) । ଏହି ଛନ୍ଦର ପ୍ରଥମ ବିଭାଗରେ ଏହା ରୋମାଞ୍ଚକାରୀ ପ୍ରାରମ୍ଭରୁ ଉପଦେଶଦାନକୁ ଅନୁସରଣକାରୀ ଦୁଃସାହସିକ ଓ ଚିତ୍ତାକର୍ଷକ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଦ୍ୱିତୀୟ ବିଭାଗ ହେଉଛି "ଯଥାର୍ଥତା" । ଏଠାରେ ତଥ୍ୟ ବିଷୟବସ୍ତୁର ସଙ୍ଗଠନ କରାଯାଏ ଓ ଏହାର ବିଧିବଦ୍ଧ ପ୍ରସ୍ତୁତି କରାଯାଏ । ଯଦି ପ୍ରଥମ ବିଭାଗଟି ଉତ୍ତେଜନାକାରୀ ହୁଏ, ତେବେ ଦ୍ୱିତୀୟଟି ବାଧ୍ୟବାଧକତା ଦ୍ୱାରା ନିୟନ୍ତ୍ରିତ ହୋଇଥାଏ । ଛନ୍ଦର ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ଅବସ୍ଥା ହେଉଛି "ସିଦ୍ଧାନ୍ତୀକରଣ" । ଧାରଣାଗୁଡ଼ିକୁ ଶ୍ରେଣୀ ବିଭାଗ କରି ଓ ଆବଶ୍ୟକ କୌଶଳ ସହିତ ବର୍ତ୍ତମାନ ପ୍ରଥମ ଅବସ୍ଥାକୁ ଫେରି ଆସିହେବ, କାରଣ ସେହି ଅନୁଭୂତ ଅର୍ଥହୀନ ହେବ, ଯଦି ତାହା ସଂପ୍ରତ୍ୟୟନ (conceptualisation) ଦ୍ୱାରା ପରିଚାଳିତ ନ ହୁଏ । ପାଠଦାନ ଛନ୍ଦର ଏହି ଶେଷ ବିଭାଗଟି ହେଗେଲଙ୍କର ଶ୍ରେୟର ସମନ୍ୱୟପରି । ଏହା ଯେ କେବଳ ଗୋଟିଏ ଚକ୍ରର ଶେଷ, ତାହା ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଏହା ନୂତନ ଚକ୍ରର ଆରମ୍ଭ ବିନ୍ଦୁ ଅଟେ ।

ପ୍ରଥମ ବିଭାଗ ଦ୍ୱାରା ପ୍ରଗତିବାଦୀମାନେ ଆପେ ଅପେ ଆକୃଷ୍ଟ ହୋଇଥିଲେ ଓ ଦ୍ୱିତୀୟ ବିଭାଗ ଦ୍ୱାରା ସଂରକ୍ଷଣବାଦୀମାନେ ଅକୃଷ୍ଟ ହୋଇଥିଲେ । ଯେତେବେଳେ ସଂରକ୍ଷଣବାଦର କୂଳ ଲଙ୍ଘନ କରି ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷା ଆଗେଇ ଚାଲିଲା, ସେତେବେଳେ ଉଭୟ ପ୍ରଗତିବାଦୀ ଓ ସଂରକ୍ଷଣବାଦୀ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାର ଆଧିକ୍ୟରୁ ତଥା ପ୍ରତିକ୍ରିୟାକାରୀମାନଙ୍କର ଅତ୍ୟାଚାରରୁ ରକ୍ଷାପାଇବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷାର ଜୈବିକ ଦର୍ଶନର ଆଶ୍ରୟ ନେଇଥିଲେ ।

ଆଦର୍ଶବାଦ (୭)

(Idealism)

ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ, ଯାହାକି ମୁଖ୍ୟତଃ ପ୍ରୟୋଗବାଦ, ପୁନର୍ଗଠନବାଦ ଓ ରୋମାଞ୍ଚକାରୀ ପ୍ରକୃତିବାଦ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ, ତାହା ବିରୁଦ୍ଧରେ ସାରଭୂତବାଦ (essentialism) ବା ପରମ୍ପରାବାଦ ଦଣ୍ଡାୟମାନ ହୁଏ । "ସାରଭୂତବାଦ" (୭) ଏହି ଶବ୍ଦରୁ ଏହି ଶିକ୍ଷା ଦୃଷ୍ଟିକୋଣର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସମ୍ଭବତଃ ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ଧାରଣା

---

(୭) ଆଦର୍ଶବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ବହୁ ପ୍ରତିନିଧି ଅଛନ୍ତି । ସମ୍ଭବତଃ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ J. Donald Butler ସୁବିଖ୍ୟାତ । ତାଙ୍କ ପ୍ରଣୀତ Idealism in Education (Harper & Row, Publishers. Incorporated, New York, 1966) ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ବିବରଣୀ ପାଇଁ Herman H. Horne,

କରନ୍ତୁ, ପରିବର୍ତ୍ତନ ତଥା ବିଭିନ୍ନତାର ବିଶୃଙ୍ଖଳା ମଧ୍ୟରେ ସାରଭୂତବାଦୀ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷା-ପରମ୍ପରା ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ବିଷୟ ରହିଛି, ଯାହାକି ଉଣା ଅଧିକେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ । ଶିକ୍ଷାରେ ଯାହା ସବୁ ସାରକଥା, ସେ ବିଷୟରେ ବିଶ୍ୱାସ ରଖି ସେ ଦୃଢ଼ତା ସହକାରେ ଓ ପ୍ରତିଷ୍ଠାବନ୍ତ ହୋଇ ଜୋର ଦିଅନ୍ତି ଯେ ଯୁବସମ୍ପ୍ରଦାୟ ସେଗୁଡ଼ିକୁ ଶିକ୍ଷା କରିବେ । ସାରଭୂତବାଦ ଯେଉଁ ସବୁ ବହୁବିଧ ଦାର୍ଶନିକ ଅବଲମ୍ବନକୁ ଆଧାରିତ କରିଅଛି ତନ୍ମଧ୍ୟରୁ ଏକ ମୁଖ୍ୟ ଅବଲମ୍ବନ ହେଉଛି ଆଦର୍ଶବାଦ ।

ଆଦର୍ଶବାଦ ଊନବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ଶିକ୍ଷାଗତ ବହୁ ନବ ପ୍ରବର୍ତ୍ତନର ଜନକ ଅଟେ । ଏହା କିନ୍ତୁ ଏହାର ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ସନ୍ତାନ ପ୍ରୟୋଗବାଦକୁ ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ଅନିଚ୍ଛୁକ । ଶିକ୍ଷାରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱକୁ ଶ୍ରଦ୍ଧାର ସହିତ ଆଦର୍ଶବାଦ ସମ୍ମାନ କରେ । ଅଧିକନ୍ତୁ ଏହାର କ୍ରିୟାତ୍ମକ କାର୍ଯ୍ୟଯୋଜନା ମୌଳିକ ଓ ବିକାଶାତ୍ମକ ହୋଇଅଛି । ତଥାପି ପ୍ରେମାତ୍ମବାଦର ଆଭା ଏପରିକି ଏଥିରେ ଥିବା ସତ୍ତ୍ୱେ ଆଦର୍ଶାତ୍ମକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ପରମବାଦର (Absolutism) କେତେକାଂଶ ରହିଛି, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଏହାକୁ ସାରଭୂତବାଦୀମାନଙ୍କ ସହିତ ମିଶାଇ ଦେବା ଅଧିକ ଯଥାର୍ଥ ଅନୁମିତ ହୁଏ ।

Philosophy of Education, rev. ed. (The Macmillan Company, New York, 1927) ଓ The Democratic Philosophy of Education (The Macmillan Company, New York,1935) ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଏହାର ସର୍ବୋକୃଷ୍ଟ ସଂକ୍ଷିପ୍ତ ବିବରଣୀ Theodore Green ଙ୍କ A Liberal Christian Idealist Philosophy of Education ରେ ମିଳେ । National Society for the Study of Education, Fifty-fourth Year Book, Part, I. Modern Philosophies and Education (Published by the Society Chicago, 1955) Chap 4 ମଧ୍ୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ସୁଚିନ୍ତିତ ହେଲେହେଁ ଖୁବ୍ ସୀମିତ ପ୍ରକାଶନ ହେଉଛି, William E Hocking. Human Nature and its Remaking) Yale University Press, New Haven, Conn. 1923) ଏବଂ Alexander Meiklejohn, Education between Two Worlds (Harper and Row, Publishers, Incorporated, 1942) ଶିକ୍ଷାର ଆଦର୍ଶବାଦୀ ଦର୍ଶନର ସୀମିତ ମୂଲ୍ୟାତ୍ମକ ପାଇଁ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ, Hubert E. Langan, The Philosophy of Personalism and its Educational Application (The Catholic University of America Press, Washington, D. C., 1935).

ଏହି ଶ୍ରେଣୀ ବିଭାଗ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ନ୍ୟାସ୍ୟ-ସଙ୍ଗତ ଜଣାପଡ଼େ, ଯେଉଁଠାରେ ଆଦର୍ଶାତ୍ମକ ଆଧୁନିକ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନ ପ୍ଲେଟୋଙ୍କ ଦର୍ଶନ ପରି ହୁଏ । ଏଠାରେ ବିଷୟବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକରୁ ଅନ୍ତିମ ରୂପରେ ବ୍ରହ୍ମାଣ୍ଡୀୟ ମହତ୍ତ୍ୱ ଥାଏ । ପରନ୍ତୁ କେବଳ ମାନସିକ ସ୍ଥିତି ଅପେକ୍ଷା ବିଷୟବସ୍ତୁ-ଗୁଡ଼ିକରୁ ଅଧିକ ଅର୍ଥ କରାଯାଇ ପାରେ । ବିଷୟବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକ ବରଂ ଆଦର୍ଶର ସାର ହୋଇଥାଏ, ଯେଉଁ ଆଦର୍ଶ ବ୍ରହ୍ମାଣ୍ଡକୁ ରୂପ ପ୍ରଦାନ କରେ । ସେଗୁଡ଼ିକ ହେଉଛି ନିରାକାର ଗ୍ରନ୍ଥ, ଯେଉଁଥିରେ ସମସ୍ତ ପ୍ରକାରର ପଦାର୍ଥକୁ ଢାଳି ଦିଆଯାଇ ପାରେ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ସେଗୁଡ଼ିକ ହେଉଛି ଆଦର୍ଶ ବା ମାନକ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ସମସ୍ତ ଇନ୍ଦ୍ରିୟଗ୍ରାହ୍ୟ ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକୁ ନିର୍ଣ୍ଣୀତ କରାଯାଇପାରେ । ଭୌତିକ ବସ୍ତୁର ଜ୍ଞାନ ଇନ୍ଦ୍ରିୟଦ୍ୱାରା କରାଯାଇପାରେ; କିନ୍ତୁ ଏହାର ଧାରଣା ବା ମତ ମନଦ୍ୱାରା ପରିଗୃହୀତ ହୋଇପାରେ । କିନ୍ତୁ ସାରଭୂତବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ପାଇଁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ ଏହି ସବୁ ବିଷୟର ବା ରୂପ ଶାଶ୍ୱତ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଅଟେ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଇନ୍ଦ୍ରିୟଗ୍ରାହ୍ୟ ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକ ନିରନ୍ତର ପ୍ରବାହଶୀଳ ଅବସ୍ଥାରେ ରହିଥିବାର ବା ପରିବର୍ତ୍ତିତ ହେଉଥିବାର ପ୍ରତୀତ ହୁଏ । ଆଦର୍ଶ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଷୟର ହ୍ରାସ ହୁଏ ନାହିଁ, ଯେହେତୁ କେବଳ ସ୍ଥିର ହୋଇ ରହିଥାଏ ।

ଯଦି ଯେଉଁ ସଂସାରରେ ଶିଶୁ ଜୀବନ ଯାପନ କରେ, ତାହାର ରୂପକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରୁଥିବା ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ସ୍ଥିର ଓ ଚୂଡ଼ାନ୍ତ ଭାବରେ ଥାଏ, ତେବେ ସେ ସବୁ ଆବଶ୍ୟକତଃ ତାର ଶିକ୍ଷାର ସାରଭୂତ ହେବ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ମୂଳପିଣ୍ଡ ଭାବରେ ସେସବୁକୁ କେବେହେଁ ପରିହରଣ କରାଯାଇନପାରେ । ବିଦ୍ୟାଳୟ ପାଇଁ ସେଗୁଡ଼ିକ ହେଉଛି ଅବଶ୍ୟ ପାଳନୀୟ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ । ଏହାର ଏହି ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ନୁହେଁ ଯେ ଇନ୍ଦ୍ରିୟ-ଶିକ୍ଷା ଓ ବିଶେଷ ଭାବରେ ଭୌତିକ ତଥା ବ୍ୟାବସାୟିକ ଶିକ୍ଷାକୁ ଉପେକ୍ଷିତ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷଣ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ଯେ କୌଣସି ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ ପରମ୍ପରାରେ ଏହା ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟ ହେବାର ନୁହେଁ, ଯଦି ଏପ୍ରକାର ଅଧ୍ୟୟନ କ୍ଷେତ୍ରକୁ ନିମ୍ନ ସ୍ଥାନ ଦିଆଯାଏ । ଔପଚାରିକ ମାନସିକ ଅଧ୍ୟୟନର ବିଷୟ ଓ ପଦ୍ଧତିଗୁଡ଼ିକୁ ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ବୋଲି ବିଚାର କରିବାକୁ ହେବ ।

ଏହାଛଡ଼ା ଆଦର୍ଶାତ୍ମକ ସାରଭୂତବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ପାଇଁ ସୁନିର୍ଦ୍ଧିତ ଜୈବିକ ଅଭିପ୍ରାୟ ଥିବାର ଜଣାପଡ଼େ । (୮) ଏରିଷ୍ଟୋଟଲଙ୍କ ପକ୍ଷ ନେଇ ଏହା ଘୋଷଣା କରିବାରେ ଜଣାଯାଏ ଯେ ଗୋଟିଏ ବିକାଶୋନ୍ମୁଖୀ ଜୀବ, ଯାହା ହେବାର କଥା, ତାହା ପ୍ରଥମରୁ

---

(୮) ପ୍ଲେଟୋଙ୍କ ଆଦର୍ଶବାଦ ନିକଟରେ ବିଶେଷ ଭାବରେ ଋଣୀ ରହିଲେହେଁ Frank C. Wegener ଦାବୀ କରନ୍ତି ଯେ ପୂର୍ବୋଲ୍ଲିଖିତ "ଶିକ୍ଷାର ଜୈବିକ ଦର୍ଶନ" ଆଦର୍ଶବାଦୀ ନୁହେଁ । ତାଙ୍କ ମତ ଅନୁସାରେ ଏହା ଦ୍ୱୈତବାଦର ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱରେ, ଉଦାହରଣ-ସ୍ୱରୂପ ଆଦର୍ଶବାଦ ଓ ବାସ୍ତବବାଦକୁ ଏକ ଜୈବିକ ଐକ୍ୟର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରାଯାଏ ।

ଗୂଢ଼ ରୂପରେ ଜୀବରେ ବିଦ୍ୟମାନ ଥାଏ । ଶିଶୁର ମନ ପରିଣତ ବୟସର ଯେଉଁ ବିଚାର ବା ଆଦର୍ଶଅଡ଼କୁ ଯିବ, ତାହା ସେ ଶିକ୍ଷା ଆରମ୍ଭ କରିବା ପୂର୍ବରୁ ସେଥିମଧ୍ୟରେ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଭାବରେ ରହିଥାଏ । ଯାହା ପୂର୍ବରୁ ଅପକ୍ୱ ବା ଅପୂର୍ଣ୍ଣ ଥିଲା, ତାହା ଶିକ୍ଷଣ ଦ୍ୱାରା ସୁନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ରୂପ ଗ୍ରହଣ କରେ । ଗେଷ୍ଟାଲ୍ଟ୍ ମନୋବିଜ୍ଞାନଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷଣର ଯେଉଁ ବିବରଣୀ ଦିଆଯାଏ, ଏହି ସ୍ଥିତି ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଏହାର ସହଧର୍ମୀ ହୁଏ ।

ଆଧୁନିକ ଆଦର୍ଶବାଦଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର କେତେକାଂଶରେ ବିଭିନ୍ନ ରୂପ ଦିଆଯାଇଅଛି । ଆଦର୍ଶବାଦର ଆଧୁନିକ ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ଏହା ମାନସିକ ରୂପରେ ବିଚାରଗୁଡ଼ିକ ସହିତ ଅଧିକ କାର୍ଯ୍ୟ କରେ । ଏହି ଅର୍ଥରେ ଆଦର୍ଶବାଦକୁ ବିଚାରବାଦର (Idealism) ଦର୍ଶନ ବୋଲି ଅଭିହିତ କରିବା ଅଧିକ ଯଥାର୍ଥ । ଶ୍ରୁତିମଧୁର ଶବ୍ଦ ଭାବରେ ଆଦର୍ଶବାଦ (Idealism)ର "I" ବ୍ୟବହାର କରାଯାଇଅଛି । ସତର୍କ ବିଶ୍ଳେଷଣ କରାଗଲେ କେତେକ ଲୋକଙ୍କ ମନରେ ଏହି ବିଷୟ ଆସେ ଯେ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତିର ନିଜ ବାତାବରଣ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କେବଳ ଜ୍ଞାନ ରହିବାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି, ତାଙ୍କର [illegible] ବିଷୟରେ ବିଚାର କରିବା ଆବଶ୍ୟକ । ବାତାବରଣକୁ ଆପେ ଆପେ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଜ୍ଞାନଭାବରେ କେବେହେଁ ଜାଣି ହେବ ନାହିଁ । ଏହା କେବଳ ମାନବୀୟ ଜ୍ଞାତାର ବିଚାର ମାଧ୍ୟମରେ ଜଣାଯାଇପାରେ । ସୁତରାଂ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ଜ୍ଞାନ ଯେଉଁ ରୂପ ଗ୍ରହଣ କରେ, ତାହା ଆଂଶିକ ଭାବରେ ତାକୁ ଜାଣିବା ପାଇଁ ମାନବୀୟ ସ୍ତରର ପରିଣାମହିଁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ହେବ । କୌଣସି ଶିକ୍ଷଣ ଉଦ୍ୟମ ପାଇଁ ଦେଶ ବା କାଳର ଆବଶ୍ୟକତା ପଡ଼ିଥାଏ ଓ ତାହା ଏକ ସମୁଚିତ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଅଟେ । ଦେଶ ବା କାଳର ବାହ୍ୟ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ଅସ୍ତିତ୍ୱ ଅଛି କି ନାହିଁ ତାହା ମନୁଷ୍ୟର ପ୍ରମାଣର ବହିର୍ଭୂତ । ତେବେ ସୁଦ୍ଧା ମନୁଷ୍ୟମାନଙ୍କର ଦେଶ ଓ କାଳ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଧାରଣା ରହିଅଛି । ଅତଏବ ଏହି ନିଷ୍ପତ୍ତି ହୋଇପାରେ ଯେ ଏପ୍ରକାର ଧାରଣାଗୁଡ଼ିକୁ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ମନରେ ଜାତ ହୁଏ । ଏସବୁ ଚିନ୍ତନ ବା ବିଚାରର ପୂର୍ବାବସ୍ଥିତ ବିଷୟ ଅଟେ ।

ଯଦି ଏପ୍ରକାର ଜ୍ଞାନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ନିର୍ଭୁଲ ହୁଏ, ତେବେ କେତେକ ଆଦର୍ଶବାଦୀ ଆହୁରି ପାଦେ ଆଗେଇଯାଇ ଯୁକ୍ତି କରନ୍ତି ଯେ ବାସ୍ତବିକତାର ପ୍ରକୃତ ସ୍ୱରୂପ ବିଚାର ରୂପରେ ହେବା ଉଚିତ । "ବିଚାର ରୂପ"ରେ ବାସ୍ତବିକତାର ଅଧିକତର ସ୍ପଷ୍ଟ ସ୍ୱରୂପ କ'ଣ ହେବା ଉଚିତ, ଏହାର ଉତ୍ତର ବିଭିନ୍ନ ଆଦର୍ଶବାଦରେ ଦିଆଯାଏ । ସେସବୁ ଆଦର୍ଶବାଦ ମଧ୍ୟରୁ ଯେଉଁ ଗୋଟିକର ପ୍ରଚଳନ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ସର୍ବାଧିକ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ, ତାହା ହେଉଛି ପରମ ଆଦର୍ଶବାଦ । ଏହି ମତ ଅନୁସାରେ ଚିନ୍ତନ ବା ବିଚାର ଶକ୍ତିରେ ବାସ୍ତବିକତାର ହୃଦୟ ପ୍ରତିଫଳିତ ହେବାର ଦେଖାଯାଏ । ବିଚାରଶକ୍ତି ନିରପେକ୍ଷ, ବାସ୍ତବରେ ଏହାହିଁ ପରମବ୍ରହ୍ମ । ନିରପେକ୍ଷ ହୋଇଥିବାରୁ ଏହା ଅଦ୍ୱିତୀୟ ଓ ଏକାତ୍ମକ

ଅଟେ । ଏଥିରେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବସ୍ତୁ ଅନ୍ତଃସମ୍ବନ୍ଧିତ ଓ ସମସ୍ତ ଅନ୍ତର୍ବିରୋଧର ସମାଧାନ କରାଯାଇଥାଏ । ଅଧିକନ୍ତୁ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ଘଟଣାର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଧାରଣ ସମସ୍ତ ବାସ୍ତବିକତାର ଅନ୍ତର୍ଗ୍ରସ୍ତ ହୋଇଥାଏ । ତେବେ ସମସ୍ତ ବ୍ରହ୍ମାଣ୍ଡ ଏକ ମହାନ୍ ଚିନ୍ତନ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଓ ପରମବ୍ରହ୍ମ ହେଉଛନ୍ତି ଚେତନାଶୀଳ ଈଶ୍ୱର । ଯାହା କିଛି ଘଟିଅଛି ବା ଯାହାକିଛି ଘଟିବ, ସେସବୁ ପରମବ୍ରହ୍ମଙ୍କର ସ୍ୱୟଂ କଳ୍ପିତ ବିଚାରର ପରିଣାମ ଅଟେ । ତଥାପି ଏଥି ସଙ୍ଗେ ବୁଝିବାକୁ ହେବ ଯେ ପରମବ୍ରହ୍ମ ପ୍ରଥମରୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଓ ସ୍ୱୟଂସିଦ୍ଧ ଅଟନ୍ତି । ଏହି ବିଷୟ ବିସ୍ତରଣ କରିବାର ନୁହେଁ ଯେ ପ୍ରକୃତି ହେଉଛି ଏକ ମାଧ୍ୟମ, ଯଦ୍ୱାରା ପରମବ୍ରହ୍ମ ବାହ୍ୟ ରୂପରେ କ୍ରମେ କ୍ରମେ ଆପଣାକୁ ପ୍ରକଟ କରନ୍ତି । ଏହି ପରମବ୍ରହ୍ମଙ୍କର ପ୍ରକୃତି ଅନୁସାରେ ମନୁଷ୍ୟ-ମନ ଗଠିତ ହୁଏ । ଯାହାହେତୁ ମନୁଷ୍ୟର ମନ ଏହି ପରମ, ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣତାର କେବଳ ଏକ ଅଂଶ ଅଟେ । ଅତଏବ ଏହା ପରିମିତ ଓ ଅସ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଟେ । ଫଳତଃ ଏହାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେଉଛି, ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧି ପାଇଁ ଉଦ୍ୟମ କରିବା ଓ ଯାହା ହେବା ପାଇଁ ଏହା ଅଭିପ୍ରେତ ହୋଇଥିଲା, ତାହା ପ୍ରାପ୍ତ ହେବା ପାଇଁ ପ୍ରଯତ୍ନ କରିବା ।

ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ସାରଭୂତବାଦୀଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣଭାବରେ ଏହି ବିଚାର ସୀମାରେ ପରିବେଷ୍ଟିତ ହୋଇଥାଏ । ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଯାହା ପରମ ତାହାହିଁ ସାରଭୂତ । ଏତଦ୍ୱାରା ନିର୍ଭୁଲ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷା-ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଧ୍ୟେୟ ସ୍ଥିର ହୋଇଯାଏ । ଏହା ହେଉଛି, ପରମ ବିଚାରର ସତତ ବର୍ଦ୍ଧନଶୀଳ ଉପଲବ୍ଧି । ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ଏହି ବିବରଣ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର କାର୍ଯ୍ୟ ଓ ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ମଧ୍ୟ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରେ । ଅନ୍ତିମ ବାସ୍ତବିକତାର ଅବବୋଧ ପାଇଁ ଏହା ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିଚାଲେ । ପରମବ୍ରହ୍ମ ହେଉଛନ୍ତି, ପୂର୍ଣ୍ଣବ୍ରହ୍ମ ଓ ଶିକ୍ଷା ଏହାର ଏକ ଅଂଶ ହୋଇଥିବାରୁ ଏହି ବିଷୟ ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରେ ଯେ ଅଂଶର ଅଧ୍ୟୟନ ଦ୍ୱାରା ସମଗ୍ରତାର ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଦିଗଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରକଟିତ ହୋଇପାରେ ।

ବାସ୍ତବରେ ପରମ ବିଚାରକୁ କଦାପି ସଂପୂର୍ଣ୍ଣଭାବରେ ଶିକ୍ଷା କରାଯାଇନପାରେ, କାରଣ ପରମବ୍ରହ୍ମ ଅପରିମିତ । ସୁତରାଂ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ଉପଲବ୍ଧି କେବଳ ଏହା ପ୍ରତିପନ୍ନ କରେ ଯେ ତାଙ୍କର ଧ୍ୟେୟ ଆହୁରି ଅଧିକ ଦୂରବର୍ତ୍ତୀ । ଏକ ସ୍ଥଳରେ ଆଦର୍ଶବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ କେବଳ ସାରଭୂତବାଦ ନୁହେଁ, ପ୍ରଗତିବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନକୁ ମଧ୍ୟ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ କରିବାରୁ ଜଣାପଡ଼େ । ଏଥି ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଏହା ମଧ୍ୟ ଉଭୟ ଅଚଳ ଓ ଅନମ୍ୟ ହୋଇଥିବାର ପ୍ରତୀତ ହୁଏ । ପରନ୍ତୁ ଏହି ଦର୍ଶନର ଭାର ଗୋଟିଏ ପାଦ ଅପେକ୍ଷା ଅନ୍ୟ ଏକ ପାଦ ଉପରେ ଅଧିକ ଓଜନରେ ରହିଥାଏ । ଏହାର ପରମବ୍ରହ୍ମ ହେଉଛନ୍ତି, କେବଳ ସର୍ବବ୍ୟାପକ ହେବା ଅର୍ଥରେ ଅପରିମିତ ଓ ଅସୀମ । ଏହାର ଅର୍ଥ ହେଉଛି ଯେ ନିରପେକ୍ଷ ମନର ଆଉ ଅଧିକ ବିକାଶର ଆବଶ୍ୟକତା ନାହିଁ । ଏହା ପ୍ରଥମରୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଓ ପୂର୍ଣ୍ଣରୂପେ ସ୍ୱୟଂ ସିଦ୍ଧ । ବିକାଶ ବା ଶିକ୍ଷା କରିବା କେବଳ ବାଳକର ମନ ପାଇଁ, ଶାନ୍ତ ମାନବର

ମନ ପାଇଁ । ସେ ମଧ୍ୟ କାଳକ୍ରମେ ଏପରି ହୁଏ; ଯାହା କି ସେ ଯୁଗେ ଯୁଗେ ହୋଇଅଛି । ଯାହା ପ୍ରଥମରୁ ଅନ୍ତର୍ଗତ ହୋଇନଥିଲା, ତାହାର କିଛି ବିକାଶ ହୁଏ ନାହିଁ । ଏହିପରି ଭାବରେ ପ୍ରଗତିବାଦ ଉପରେ ସାରଭୂତବାଦ ଜୟ କରେ ।

ପରମବ୍ରହ୍ମ ଏପରିଭାବରେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବସ୍ତୁରେ ବ୍ୟାପକ, ଯାହା କି ପ୍ରଥମରୁ ଥିଲା ଓ ଭବିଷ୍ୟତରେ ରହିବ । ସେଥିଯୋଗୁଁ ସତ୍ୟ ଓ ଶିବ ପରବ୍ରହ୍ମଙ୍କ ବିଷୟରେ ଏକ ଉନ୍ନତ ଗ୍ରନ୍ଥରୂପେ ରହିବ । ସାରଭୂତବାଦ ଓ ପ୍ରଗତିବାଦ ମଧ୍ୟରେ ଅନ୍ତରକୁ ଆଦର୍ଶାତ୍ମକ ସ୍ଥିତିର ଏହି ସଂପ୍ରସାରଣ ଅଧିକ ବଢ଼ାଇଦିଏ । ଏହା ଭିତରେ ଶୈକ୍ଷଣିକ ପ୍ରକ୍ରିୟା ପାଇଁ ଗୋଟିଏ ବିଭିନ୍ନ ଓ ବିଶିଷ୍ଟ ପ୍ରତିରୂପ ନିଶ୍ଚିତ କରିଦିଏ । ସତ୍ୟ ଓ ଶିବ ଏପରି ଆଦର୍ଶ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରେ, ଯାହା ସହିତ ଶିଶୁଶିକ୍ଷାର ମେଳ ରହିବା ଉଚିତ । ଯାହା ସାରଭୂତ, ତାର ପରିସୀମା ମଧ୍ୟ ଏତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସ୍ଥିର ହୋଇଯାଏ । ଶିକ୍ଷକ କୌଣସି ଏକ ନୂତନ ସୃଷ୍ଟି ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଏହା ସତ୍ୟ ଓ ଶିବ; ଏହି ନିରପେକ୍ଷ ବିଷୟର ଉପଲବ୍ଧି ଅଟେ । ଆଦର୍ଶାତ୍ମକ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ବିଷୟ, ସତ୍ୟରେ ପରିଣତ ହୋଇଯାଏ ନାହିଁ; କାରଣ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟକୁ ପୂରଣ କରିବା ପାଇଁ ଏହାର ମୂଲ୍ୟ ରହିଅଛି । ବରଂ ସେଠାରେ ବିଷୟର ଭଲଭାବରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରେ; କାରଣ ସେ ସବୁ ସତ୍ୟ ଅଟେ । ଯେ ସବୁର ସାଧନ ମୂଲ୍ୟ ନ ଥାଏ, କିନ୍ତୁ ଆନ୍ତରିକ ମୂଲ୍ୟ ଥାଏ । ସେସବୁ ଅନ୍ତିମ ବାସ୍ତବିକତାର ପ୍ରତିନିଧିତ୍ୱ କରେ ଓ ସେଥିଯୋଗୁଁ ସାଧ୍ୟରୂପରେ ସ୍ୱତଃ ଶିକ୍ଷାଯୋଗ୍ୟ ହୁଏ । ସତ୍ୟ ସଂଚିତ ସତ୍ୟ ହୋଇ ରହିଅଛି; ଏହି ସତ୍ୟ ରୂପେ ପ୍ରସ୍ତୁତ ହୁଏ ନାହିଁ । ଅତଏବ ସାରଭୂତବାଦୀ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ, ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏହା ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ସତ୍ୟରୂପୀ ଜ୍ଞାନଦ୍ୱାରା ନିର୍ମିତ ହୋଇଥାଏ, ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷା କରାଯାଇପାରେ ଓ ଏହାକୁ ପ୍ରୟୋଗ କରିବା ପୂର୍ବରୁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରାଯାଇପାରେ ।

ବାସ୍ତବରେ ଆଦର୍ଶାତ୍ମକ ସାରଭୂତବାଦୀ ପାଇଁ ସତ୍ୟର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସହିତ ବାଳକର ପ୍ରକୃତି ଯଥାର୍ଥ ଓ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଭାବରେ ସଙ୍ଗତ ହେବା ଆବଶ୍ୟକ । ତାଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ସତ୍ୟ ବିଷୟରେ ଯେଉଁ ଅନେକ ବିଷୟ ରହିଛି, ତନ୍ମଧ୍ୟରେ ତାର୍କିକ ସଙ୍ଗଠନରୁ ସତ୍ତାର ପରୀକ୍ଷଣ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଭଲଭାବରେ ନିଷ୍ପନ୍ନ ହୋଇଥାଏ । ଏଥିରୁ ଏବଂ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଆଲୋଚନାରୁ ଶୈକ୍ଷିକ ତଥା ବିଶ୍ୱ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଏହି ଉଭୟ, ମନର ଭୂମିକା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସ୍ଥିର କରାଯାଇପାରେ । ମନ କେବଳ ଆଜିକାଲିର ଜୈବିକ ଉପାର୍ଜନ ନୁହେଁ; ବରଂ ଏହା ଏକ ଆଦିକାଳୀନ ପଦାର୍ଥ, ଯାହା କି ସ୍ୱୟଂ ବାସ୍ତବିକତାର ସାରଭୂତତତ୍ତ୍ୱ ଅଟେ । ସମଗ୍ର ବିଶ୍ୱ, ଶିଶୁର ବିଶ୍ୱରୂପସ୍ୱରୂପ ହୋଇଥିବାରୁ ଶିକ୍ଷା ଏକପ୍ରକାରର ବିଶ୍ୱ ରଚନା ଅଟେ; ଯେଉଁଥିରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ଆନ୍ତରିକ ରୂପରେ ଏକ ବିଶ୍ୱମତର ନିର୍ମାଣ କରେ, ଯାହାକି ବାହ୍ୟ ବାସ୍ତବିକତା ଅର୍ଥାତ୍ ପରମବ୍ରହ୍ମଙ୍କ ସହିତ ଯଥାସମ୍ଭବ ସନ୍ନିକଟିତ ହୁଏ । ଏଠାରେ ସେ ବିଶ୍ୱମତ ରଚନା କରନ୍ତି ଓ ଏହାକୁ ଯଦି ଏକ ଜର୍ମାନ ଶବ୍ଦ

"Weltanschaung"ରେ ପ୍ରକାଶ କରାଯାଏ, ତେବେ ଏହା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ତଥା ଜନସାଧାରଣଙ୍କ ବୁଝିବା ଭଳି ଭାଷାରେ ଆଦର୍ଶବାଦର ଦର୍ଶନକୁ ବ୍ୟକ୍ତ କରେ ।

ମୋଟାମୋଟି ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଆଦର୍ଶବାଦ ପ୍ରତି ଯେଉଁ ମାନସୀୟ ଉପାଗମ (mentalistic approach) କରାଯାଏ, ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ଚେତନା ସୃଷ୍ଟି କଲା ଭଳି ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଆରୋପ କରାଯାଏ । ମନ ଅନ୍ତିମ ରୂପରେ ଭୌତିକ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ଅଟେ । ପରମବ୍ରହ୍ମଙ୍କ ପ୍ରକୃତି ସହିତ ମେଳ ରଖିଥିବା କାରଣରୁ ଏହାର ଅନ୍ୟ ରୂପ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ । ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ଏକ ଶରୀର ଓ ଏକ ବାତାବରଣ ରହିଅଛି; କିନ୍ତୁ ଅନ୍ତିମ ରୂପରେ ଏ ଦୁହିଁଙ୍କୁ ମନରେ ରୂପାନ୍ତରିତ କରାଯାଇପାରେ । ଫଳତଃ ଯେ କୌଣସି ଶିକ୍ଷା ମନୋବିଜ୍ଞାନ, ଯଦି ଏହା ଅନ୍ତର୍ଦର୍ଶନଦ୍ୱାରା ପ୍ରକଟିତ ଆଧାର ସାମଗ୍ରୀକୁ ଉପେକ୍ଷା କରେ, ତେବେ ଏହା ଆବଶ୍ୟକତଃ ଅବଶ୍ୟ ଅଗ୍ରାହ୍ୟ ହୋଇଯାଏ । ଆଚରଣ କରୁଥିବା ଜୀବ, ଯାହା କି ଏହାର ବାତାବରଣର ଉଦ୍ଦୀପନଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରତି ଅନୁକ୍ରିୟାଶୀଳ—ଏହାଠାରୁ ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ରୂପରେ ମାନବ ପ୍ରକୃତିର ଧାରଣା କରିବା ଦରକାର । ଏହା ଅତ୍ୟନ୍ତ ପରମାଣବିକ ଅଟେ । ଆଦର୍ଶବାଦରେ ଏକ ପ୍ରକାର ସମଗ୍ରତା ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଏ । ଏକ ସମଗ୍ର ବ୍ୟବହାର କୌଣସି ଏକ ଅଂଶରେ ଏପରି ବିଷୟ ହୁଏ ନାହିଁ, ଯାହା କି ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଅଂଶଗୁଡ଼ିକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରେ ନାହିଁ । ଏହିଠାରେ ହିଁ ସମଗ୍ର ଶିଶୁର ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ଓ କେତେକାଂଶରେ ଜୈବିକ ଶିକ୍ଷା ମନୋବିଜ୍ଞାନ ପାଇଁ ସୈଦ୍ଧାନ୍ତିକ ସମର୍ଥନ ମିଳେ ।

କେତେକ ଆଦର୍ଶବାଦୀ ବୁଦ୍ଧି ବା ବିଚାରଶକ୍ତି ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ସଂକଳ୍ପକୁ ପରମବ୍ରହ୍ମଙ୍କ ସ୍ଥିତି ଯେତେ ଇଚ୍ଛା ସେତେ ଉଚ୍ଚରେ ସ୍ଥାନ ଦେବା ପାଇଁ ପ୍ରବୃତ୍ତ ହେବାର ଦେଖାଯାଆନ୍ତି । ବିଶ୍ଳେଷଣ କଲେ ଜଣାଯାଏ ଯେ କେତେକ ପ୍ରକାରର କ୍ରିୟା ବା ପ୍ରଚେଷ୍ଟାକୁ ବାସ୍ତବିକତାର ଅନ୍ତଃସ୍ଥଳଭାବରେ ସେମାନେ ମର୍ଯ୍ୟାଦା ଦିଅନ୍ତି । ଶିକ୍ଷାରେ କ୍ରିୟାଶୀଳତା ନୀତିକୁ ବୁଝାଇଦେବା ପାଇଁ ଏହି ତଥ୍ୟ, ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ତଥ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ବିଶେଷ ଭାବରେ ପୃଥକ୍ । ଏହି ଶିକ୍ଷା ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ଠିକ୍ ସମ୍ମୁଖରେ ରଖେ । ଶିକ୍ଷକ, ମାତାପିତା, ବିଦ୍ୟାଳୟ, ଚର୍ଚ୍ଚ ମଧ୍ୟ, ଏମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ କେହି ତାକୁ ଶିକ୍ଷିତ କରିପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ସେ ତାର ସଙ୍କଳ୍ପର ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ପ୍ରଯତ୍ନ ମାଧ୍ୟମରେ ନିଜକୁ ନିଜେ ଶିକ୍ଷିତ କରିପାରେ । ଯେତେବେଳେ ତାର ଅଭିରୁଚି, ତାର ଶିକ୍ଷଣ କ୍ରିୟାକଳାପକୁ ଅଭିପ୍ରେରିତ କରିବାରେ ବିଫଳ ହୁଏ, ସେତେବେଳେ ବିଶେଷ କରି ଏହି ପ୍ରଯତ୍ନ କରିବା ପାଇଁ ତାକୁ ଆହ୍ୱାନ ଦିଆଯିବ । ଏହି ବିଷୟରେ ସାରଭୂତବାଦୀମାନଙ୍କୁ ଆଶ୍ୱାସନା ଦିଆଯାଏ ଯେ ସହଜ ସହଜ ଉପାୟ ବା ଉପାଗମଗୁଡ଼ିକ ବିଫଳ ହେଲେହେଁ ସାରଭୂତଗୁଡ଼ିକୁ ନିଶ୍ଚୟ ଶିକ୍ଷା କରାଯିବ ।

ବିଭିନ୍ନ ହେଉ ବା ସଂକଳ୍ପ ହେଉ, ଯାହାକୁ ପରମେବ୍ରହ୍ମଙ୍କ ସ୍ଥାନ ଦିଆଯାଉ, ପ୍ରତ୍ୟେକଟି ବ୍ୟକ୍ତି ପାଇଁ ବିଶେଷ ଭାବରେ ତାର ନିଜସ୍ୱ ଅଟେ । ଏଥିଯୋଗୁଁ ଆଦର୍ଶବାଦୀକୁ ଚରମ ଅହଂବାଦ (solipsism) ର ଆତ୍ମସଙ୍କଟକୁ ଏଡ଼ାଇବା ପାଇଁ ବିଶେଷ କଷ୍ଟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ତାଙ୍କ ଶିକ୍ଷାସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ଏପରି ଅଗୁଣ୍ଠା ଜିଦ୍‌କୁ ଗ୍ରୁଡ଼ିଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ସେ ଯେପରି ବାସ୍ତବିକତାକୁ ଦେଖନ୍ତି, ସେପରି ଭାବରେ ବାସ୍ତବିକତା ଅନନ୍ୟ ରୂପରେ ରହିଅଛି । ଅନ୍ୟଥା ମନ ଉପରେ ମନର ସଂକ୍ରିୟା ଅସମ୍ଭବ ଭାବରେ ପଡ଼ିବ ଓ ଉଭୟ ସାମାଜିକ ଏବଂ ଶୈକ୍ଷଣିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାଗୁଡ଼ିକ ଅର୍ଥହୀନ ହୋଇଯିବ । ମନକୁ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ କରି ଆଦର୍ଶବାଦୀ ଏହି ସ୍ଥିତିରୁ ନିଜକୁ ରକ୍ଷାକରନ୍ତି, ଅର୍ଥାତ୍ ସେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବସ୍ତୁକୁ ମନରେ ପରିଣତ କରିଦିଅନ୍ତି ଓ ଏହା ସହିତ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଯେ ତାଙ୍କ ମନ ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟମାନଙ୍କର ମଧ୍ୟ ମନ ରହିଛି । ଏଠାରେ ଅବଶ୍ୟ ସର୍ବାଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ବିଷୟ ହେଉଛି ନିରପେକ୍ଷ ମନ, (absolute mind) । ସମସ୍ତ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ମନ ନିରପେକ୍ଷ ମନରେ ପରିବେଷ୍ଟିତ ହୋଇଯାଏ । ଏଥିରୁ ସାମାଜିକ ମନର ଧାରଣା ବିକଶିତ ହୁଏ । ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ମନ ଛଡ଼ା ସମାଜର ଅଧିରୂପ ମନ (overmind) ରହିଛି ଓ ଏଥିରେ ସମସ୍ତ ଲୋକ ଭାଗ ନିଅନ୍ତି । ଏହାହିଁ ସମଗ୍ରତା, ଯାହାର ଅନ୍ୟମାନେ ହେଉଛନ୍ତି ଅଂଶ ।

ଏହି ଦ୍ୱିରୂହ ତଥା ଅର୍ଥଗର୍ଭ ଉକ୍ତିର ଶିକ୍ଷଣ ଗୁରୁତ୍ୱ ଭୟଙ୍କର ଅଟେ । ଏକ ପକ୍ଷରେ ଏହା ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ଅତ୍ୟୁଚ୍ଚକୋଟୀର ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ପ୍ରଦାନ କରେ । ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷର ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ସ୍ୱାୟତ୍ତତାର ଧ୍ୟାନ ଅଧିକ ଦିଆଯାଏ । ଏହି ବିଷୟରେ ଗଣତନ୍ତ୍ରକୁ ଏକ ସାମାଜିକ ମୁକ୍ତିକା ଭାବରେ ପକ୍ଷ ସମର୍ଥନ କରିବା ପାଇଁ ଆଦର୍ଶବାଦର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଦାବି ଉପସ୍ଥାପନ କରାଯାଏ, ଯେଉଁ ମୁକ୍ତିକାରେ ଏହାର ଶୈକ୍ଷିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ବୃଦ୍ଧି ଘଟିପାରେ । ଅନ୍ୟ ପକ୍ଷରେ ସାମାଜିକ ସମଗ୍ରତାର ଅଧୀନ ଭାବରେ ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ବିଭିନ୍ନ କରିବାର ପ୍ରତୀତ ହୁଏ । ଏହି ସମଗ୍ରତା ବିଷୟରେ ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଏକତ୍ୱ ରହିଅଛି ଓ ଏହା ଏକାତ୍ମକ ଅଟେ । ଶିକ୍ଷାରେ ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବିଶେଷ କରି ଫେସିଷ୍ଟବାଦକୁ ଜୈଷାର୍ଜିତ କଲା ପରି ଆଦର୍ଶବାଦକୁ ଆବାହନ କରିବାରେ ଏହା ପଦକ୍ଷେପ ନେଇଯାଇଅଛି । ଅବଶ୍ୟ ସମସ୍ତ ସାରଭୂତବାଦୀ ଫେସିଷ୍ଟବାଦୀ ନୁହଁନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ଫେସିଷ୍ଟବାଦ ବିଷୟରେ ଏକ ଗ୍ରହଣୀୟ ସାରଭୂତବାଦ ରହିଅଛି ।

ନିଷ୍କର୍ଷ ଭାବରେ ଏହା କୁହାଯାଇପାରେ ଯେ ଧାର୍ମିକ ଓ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷା ଉପରେ ଆଦର୍ଶାତ୍ମକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ରହିଅଛି । ପରମବ୍ରହ୍ମଙ୍କ ବିଷୟରେ ଏହାଙ୍କର ସଙ୍କାରେ ଆତ୍ମିକ ଲକ୍ଷଣ ନିର୍ଭୁଲ ଭାବରେ ରହିଅଛି । ଜମବର୍ଦ୍ଧିଷ୍ଣୁ ବ୍ରହ୍ମୋପଲବ୍ଧି ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ହୋଇ-ଥିବାରୁ ସମସ୍ତ ଶିକ୍ଷା ଧାର୍ମିକ ଗୁରୁତ୍ୱରେ ରଞ୍ଜିତ ହୋଇଥାଏ । ନୈତିକ ଶିକ୍ଷା ଏହାର

ମଧ୍ୟ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ ହୋଇଥାଏ । ଈଶ୍ୱରଙ୍କର ନିରପେକ୍ଷ ହୋଇଥିବାରୁ ସାର୍ବ ବିଶ୍ୱଟି ଏକ ବିଧିବିଧାନର ବ୍ୟବସ୍ଥା ଅଟେ । ସେହିପରି ମଧ୍ୟ ବିଶ୍ୱରେ ଏକ ନୈତିକ ନିୟମ ରହିଅଛି ଓ ତାହା ପଛରେ ପରମବ୍ରହ୍ମଙ୍କର ସମର୍ଥନ ରହିଛି । ଏହା ଫଳରେ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରତି ନୈତିକ ଅନୁଜ୍ଞାକୁ କଦାପି ଲଂଘନ କରିହେବ ନାହିଁ ।

ବାସ୍ତବବାଦ (୯)

(Realism)

ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସାରଭୂତବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଯେଉଁ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱ ଓ ଦୃଢ଼ତା ପାଇଁ ଗର୍ବ କରିଆସିଅଛି, ତାହା ଏକ ବାସ୍ତବତା ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ଓ ତାହା ଆଦର୍ଶାତ୍ମକ ହୋଇ-ଅଛି । ବାହ୍ୟ ବସ୍ତୁ ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଈଶ୍ୱରଗୁଣଙ୍କୁ ନେଇ ଅନ୍ତିମ ବାସ୍ତବିକତାର ଗଠନ କରାଯାଇଅଛି । ଯାହାହେଉ କେତେକ ସାରଭୂତବାଦୀ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କର

---

(୯) ବାସ୍ତବବାଦୀ ସ୍ଥିତିର ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ଓ ସର୍ବଶେଷ ବିବରଣୀ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ Harry Broudy ଙ୍କ ଲିଖିତ Building a Philosophy of Education (Prentice Hall Inc., Englewood, Cliffs, N. J., 1961) ସଂକ୍ଷିପ୍ତ କିନ୍ତୁ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ବିବରଣୀ ପାଇଁ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ, John Wild, "Education and Human Society : A Realistic View," in National Society for the Study of Education, Fifty-fourth Year book, Part I. Modern Philosophies and Education (Published by the Society, Chicago, 1955) Chap. 2. ତଦପେକ୍ଷା କମ୍ ସଂକ୍ଷିପ୍ତ ହେଉଛି Frederick Breed ଙ୍କ Education and the New Realism (The Macmillan Company, New York, 1939) ଜୀବବିଜ୍ଞାନ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆଧାରିତ ବାସ୍ତବବାଦର ଆଲୋଚନା ପାଇଁ William C. Bagely, Education and Emergent Man (Thomas Nelson and Sons. New York, 1935) ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ଏବଂ ସମାଜବିଜ୍ଞାନ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆଧାରିତ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ Ross Finney, Sociological Philosophy of Education (The Macmillan Company, New York, 1929) ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଏସବୁର ଏକ ମନୋଜ୍ଞ ସମାଲୋଚନା ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ Theodore Brameldଙ୍କ ରଚିତ Dryden Press, Inc., New York, 1955), Chap. 9.

ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ପାଇଁ ଏକ ସୁଦୃଢ଼ ଭିତ୍ତିର ପ୍ରତିଷ୍ଠା ଏହି ତଥ୍ୟରେ କରାଯାଇପାରେ ଯେ ମାନସିକ ଘଟଣାବଳୀ ବା ଦୃଶ୍ୟାବଳୀଠାରୁ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ହୋଇ ଏହି ସବୁ ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକର ବାସ୍ତବତା ରହିଅଛି । ଏହି ଦର୍ଶନ ବାସ୍ତବବାଦ ନାମରେ ଅଭିହିତ ହୁଏ । ଅଧିକ ଭୌତିକ ରୂପରେ ଏହା ଏପରିକି ସ୍ୱୟଂ ମନକୁ ବସ୍ତୁର ଏକ ବିଭବ ଭାବରେ ପରିଗଣିତ କରିଥାଏ । ସମ୍ଭବତଃ ଏହି ଅନ୍ତିମ ଉକ୍ତିକୁ ବାଦ ଦିଆଗଲେ, ଯଥାର୍ଥବାଦର ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଖୁବ୍ ସାଧାରଣ ଜଣାପଡ଼େ । ଏହି ବିଷୟରେ ଯାଉନ୍ଭୂତବାଦୀଙ୍କ ବିଶ୍ୱରରୁ ଏହା ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ଯେଉଁ ସୀମା ମଧ୍ୟରେ ମନୁଷ୍ୟର ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଚେଷ୍ଟା କରାଯିବ, ଏହା ଠିକ୍ ଠିକ୍ ଭାବରେ ତାହା ସ୍ୱୀକାର କରିବାରେ ଏପଟ ସେପଟ ହୁଏ ନାହିଁ ।

ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ବାସ୍ତବବାଦୀଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରମୁଖ ଭାବରେ ଏପରି ଏକ ବିଶ୍ୱ ସହିତ ସମ୍ପୃକ୍ତ ହୋଇଥାଏ, ଯାହାକି ଏଠାରେ ଓ ଏବେ ରହିଅଛି । ତାଙ୍କ ପାଇଁ ବିଶ୍ୱ ଯେ କେବଳ ବାହ୍ୟ, ତାହା ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଏହା ଏକ ନିୟମ ଦ୍ୱାରା ଶାସିତ ହୁଏ । ପ୍ରାକୃତିକ ବିଜ୍ଞାନଗୁଡ଼ିକର ତୁଳନାରେ ସାମାଜିକ ବିଜ୍ଞାନରେ ଯଦି ଏହା କମ୍ ସତ୍ୟ ବୋଲି ପ୍ରତୀତ ହୁଏ, ତେବେ ଏହାର କେବଳ ଏହି କାରଣ ହୋଇପାରେ ଯେ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସାମାଜିକ ଘଟଣାର ନିୟମାବଳୀକୁ ସ୍ଥିର କରିବା ତଥା ଉପସ୍ଥାପନ କରିବା ପାଇଁ କୌଶଳଗୁଡ଼ିକ ମନୁଷ୍ୟ ନିର୍ଣ୍ଣିତ କରିପାରିନାହିଁ । ଯେ କୌଣସି ଘଟଣାରେ ବାହ୍ୟ ପ୍ରକୃତି ସହିତ ତାଙ୍କର ଯେଉଁ ସଙ୍ଘର୍ଷ ଲାଗିଛି, ସେଥିରେ ବଞ୍ଚି ରହିବା ପାଇଁ ତାଙ୍କ ନିକଟରେ କେବଳ ତାଙ୍କର ବୁଦ୍ଧି ହିଁ ନିର୍ଭର କରିବା ପାଇଁ ଅଛି । ସୌଭାଗ୍ୟ କ୍ରମେ ତାଙ୍କର ବୁଦ୍ଧି ବାସ୍ତବିକତା କ୍ରମରେ ପୁରାପୁରି ଅନୁରୂପ ହୋଇ ରହିଅଛି; କାରଣ ତାଙ୍କ ବଂଶାବଳୀ ତାଙ୍କର ବିକାଶକୁ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ବାତାବରଣର ଅନୁକୂଳ କରି ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବା ପାଇଁ ଏକ ସାଧନ ମାତ୍ର ଅଟେ ।

ମନ ବିଷୟରେ ଏବେ ଯେଉଁ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଗଲା, ଏହା ଦ୍ୱାରା ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ଯଥାର୍ଥବାଦ ପାଇଁ ଅଧିକ ସମର୍ଥନ ମିଳେ । ମନକୁ ପ୍ରକୃତିର ବାହାରେ ରଖିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏହା ମନ ମଧ୍ୟରେ ସ୍ୱଗଠିତ ହୋଇ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ । (a naturalized product) । ମନର ଜୈବିକ ଉତ୍ପତ୍ତି ରହିଛି ଓ ଏକ ଅନିଶ୍ଚିତ ତଥା ଆକସ୍ମିକ ପ୍ରକୃତି ସହିତ ଅନୁକୂଳିତ ହେବା ରୀତିରେ ଏହାର ବିକାଶ ସାଧିତ ହୁଏ । ଅଧିକନ୍ତୁ ମାନବଜାତିର ମନ ପ୍ରକୃତିରେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଏକକାର ସଂଯୋଗ ଅଟେ । ବିବର୍ତ୍ତନର ଇତିହାସରେ ଏହାର ଆବିର୍ଭାବ ବିଳମ୍ବରେ ଓ ଏହା ଆଦି କାଳରେ କିଛି ଉପାଦାନ ନୁହେଁ; ସ୍ୱୟଂ ପ୍ରକୃତିର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ । ଈଶ୍ୱର ସୃଷ୍ଟିର ଯଥା ସମ୍ବନ୍ଧରେ କେବଳ କଳ୍ପନା କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ମନର ସ୍ଥିତି ପ୍ରକୃତିରେ ଓ ଏହା ପ୍ରକୃତିର, ଏହାକୁ ପୁନର୍ଗଠନ କରି ତଥା ଏହାକୁ ବୁଝିବା ପାଇଁ ଏହା ପ୍ରକୃତିର ହୋଇ ରହିଅଛି । ପୁନଶ୍ଚ

ଶ୍ରେଣୀର ସ୍ୱାଭାବିକ ପ୍ରଣାଳୀ ହେଉଛି, ପାଠର ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିବା ଓ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ବୁଝାଇଦେବା ।

ଶିକ୍ଷାରେ ଯଥାର୍ଥବାଦୀମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଏକ ଅତି ପ୍ରଧାନ ଦଳ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁମାନଙ୍କୁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ବାସ୍ତବବାଦୀ କହନ୍ତି । ଶିକ୍ଷାବିଜ୍ଞାନର ପଛରେ ଏହି ମୌଳିକ ଧାରଣା ରହିଅଛି ଯେ ଗବେଷଣାର ବିଷୟବସ୍ତୁର ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବାହ୍ୟ ଭୌତିକ ବାସ୍ତବତା ରହିଅଛି । ଏହାକୁ ଯଥାର୍ଥଭାବରେ ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବାପାଇଁ ଶିକ୍ଷାବିଜ୍ଞାନୀ ବିଫଳ ହୋଇ ପାରନ୍ତି, ପରନ୍ତୁ ସେ ଯାହା ଅଧ୍ୟୟନ କରିବାକୁ ଚେଷ୍ଟା କରୁଅଛନ୍ତି, ତାହାର ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ଅସ୍ତିତ୍ୱ ବିଷୟରେ କଦାପି ସନ୍ଦେହ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ସେ ପ୍ରାକୃତିକ ପରିବେଶ ବା ସାମାଜିକ ପରିବେଶକୁ ଅଧ୍ୟୟନ କରନ୍ତୁ ପଛକେ ଏହା ହିଁ ସତ୍ୟ ହୁଏ । ଉଭୟ ସ୍ଥଳରେ ସେମାନଙ୍କ ବାହ୍ୟ ଅସ୍ତିତ୍ୱଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷଣ ବ୍ୟବସାୟିକତା ପାଇଁ ସମ୍ପର୍କର ଏକ ସାଧାରଣ ବିନ୍ଦୁ ସ୍ଥିର କରାଯାଏ ଓ ଏହାକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରିହେବ ନାହିଁ । ଠିକ ଏହିଠାରେ ହିଁ ମତ ଆତ୍ମନିଷ୍ଠ ମାର୍ଜନାର ବିସ୍ତର ପରିଶେଷରେ ମଧ୍ୟସ୍ଥତା ଦ୍ୱାରା କରିଯିବ । ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ବାସ୍ତବିକତା ଏକଦ୍ୱାରା ସମ୍ମାନିତ ହେଲେହେଁ ଏହା ବିବର୍ତ୍ତନାତ୍ମକ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଅଧୀନ ହୋଇପାରେ— ଏପରିକି ଏହି ତଥ୍ୟ ଏହି ନିଷ୍କର୍ଷକୁ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିପରେ । ଏପରି ସ୍ଥଳରେ ଶିକ୍ଷା ବିଶେଷଜ୍ଞ ଏହାର ବୈଜ୍ଞାନିକ ଅଧ୍ୟୟନର ନିୟମଗୁଡ଼ିକ ସହିତ ମେଳ ଖାଇବା ପାଇଁ ନିଶ୍ଚୟ ଉଦ୍ୟମ କରିବ, ଯେଉଁ ନିୟମ ଅନୁସାରେ ଏହି ସବୁ ପରିବର୍ତ୍ତନର ସମ୍ପାତ ହୁଏ । ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ଏହି ନିଷ୍ଠୁର ତଥା ଦୃଢ଼ ଭିତ୍ତିରେ ବର୍ଣ୍ଣିତ ଯଥାର୍ଥବାଦର ଏକ ତୀବ୍ର ସାଦୃଶ୍ୟ ସଙ୍କେତ ରହିଅଛି ।

ଏପରି ବର୍ଣ୍ଣିତ ବାସ୍ତବତାକୁ ସତ୍ୟଠାରୁ ପୃଥକ କରିବାକୁ ହେବ । ବାସ୍ତବତା କେବଳ ରହିଅଛି, ସତ୍ୟ ହେଉଛି ଏହାର ପ୍ରତିମା; ଅତଏବ ବାସ୍ତବତା ସହିତ ମତ୍ୟର ସମରୂପତା ଦ୍ୱାରା ସତ୍ୟକୁ ପରୀକ୍ଷା କରାଯାଏ । ଯଦି ବିଚାର କାମ କରେ, ତେବେ ଏହାର କାରଣ ଏହି ଯେ ବିଚାରଗୁଡ଼ିକ ବାସ୍ତବତା ପାଇଁ ସତ୍ୟ ଅଟେ ଓ ବିପରୀତ ଭାବରେ ଏହା ଠିକ୍ ନୁହେଁ । ସତ୍ୟ ମାନବର ମନରୁ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୋଇପାରେ; କିନ୍ତୁ ବାସ୍ତବତା ନୁହେଁ । ସୃଷ୍ଟିଧର୍ମୀ ବୁଦ୍ଧି, ଯାହାକି ବାସ୍ତବତାକୁ ସୃଷ୍ଟି କରେ, ତାହାକୁ ଆଗରୁ ବାଦ୍ କରି ଦିଆଯାଏ । ପରିଣାମତଃ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଚତୁର୍ଦ୍ଦିଗସ୍ଥ ବିଶ୍ୱର ପୁନର୍ଗଠନରୂପେ ଶିକ୍ଷାର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସ୍ଥାନରେ ଏହା ସହିତ ସମରୂପ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷା-ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ସ୍ଥାନ ଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଅତଏବ ବାସ୍ତବତା ଉପରେ ଆଧାରିତ ସର୍ବୋତ୍ତମ ପ୍ରଦତ୍ତ ସାମଗ୍ରୀଦ୍ୱାରା ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ନିର୍ମାଣ କରିବାକୁ ହେବ । ଏହା ସବୁଠାରୁ ଦକ୍ଷ ଗବେଷକଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ସ୍ଥିରୀକୃତ ହେଉଥିବାରୁ ଯଥାର୍ଥବାଦୀଙ୍କର ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ପ୍ରାଧିକାରବାଦୀ ଢଙ୍ଗରେ ସ୍ଥିରକରିବା ପାଇଁ ପ୍ରବୃତ୍ତି ଦେଖାଯାଏ । ସେହି କାରଣରୁ ସାରଭୂତ ରୂପରେ ଏହାର ଆବଶ୍ୟକତା ତତ୍‌କ୍ଷଣାତ୍ ଅନୁଭୂତ ହୁଏ । ବାସ୍ତବରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀକୁ ଏହା ଜାଣିବାକୁ

ହେବା ଉଚିତ ଯେ ତାଙ୍କର ଶିକ୍ଷା ଏକ ବାହ୍ୟ ବାସ୍ତବିକତାର ନିର୍ମମ ଗୁଣଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ହୁଏ ଓ ଏଥିରେ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ତଥା ସ୍ୱାଗତଯୋଗ୍ୟ ଅନୁଶାସନ ରହିଅଛି ।

ଅଧିକନ୍ତୁ ଏହି ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ଶିକ୍ଷାମନୋବିଜ୍ଞାନକୁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଢଙ୍ଗରେ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବାର ମନୋବୃତ୍ତିର ରୂପ ଧାରଣ କରିଅଛି । ବିଶେଷକରି ଏହା ବ୍ୟବହାରବାଦ ପାଇଁ ଯଥାର୍ଥ ଅଟେ । ଏଠାରେ ଗବେଷକ ଆପଣାକୁ ଅପେ ଯାହା କିଛି ପ୍ରକଟିତ ବ୍ୟବହାର ଭାବରେ ଦେଖନ୍ତି, ସେଥିରେ ସେ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହୋଇ ରହନ୍ତି । ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ମନର ଏତ ଅତିପ୍ରକୃତ ଆତ୍ମା ରହିଅଛି, ଏହି ବସ୍ତୁର ତାଙ୍କଠାରେ ନଥାଏ । ଶିକ୍ଷାମନୋବିଜ୍ଞାନ ପ୍ରତି ସ୍ନାୟୁ ତଥା ଶରୀରକ୍ରିୟାବିଜ୍ଞାନ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଯେଉଁ ଉପାଗମ କରାଯାଏ, ସେଥିରେ ଅନେକ କିଛି ଏହି ପ୍ରକାରର ସମାଲୋଚନା ଯଥାର୍ଥ ଅଟେ । ଅନେକ ସମୟରେ ଏଠାରେ ଜଡ଼ବାଦ ଓ ଯାନ୍ତ୍ରିକବାଦ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ରହିଅଛି, ଯାହାକି ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ଯଥାର୍ଥବାଦ ସହିତ ଅନୁକୂଳ ହୋଇଯାଏ ।

ଏହି ପ୍ରକାରର ଆଧାରବାକ୍ୟ ଦତ୍ତ ହୋଇଥିଲେ, ଶିକ୍ଷା ଯଥାର୍ଥବାଦୀ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ୱାଭାବିକ ଭାବରେ ମାନବପ୍ରକୃତି ତଥା ଅଧିଗମର ଉଦ୍ଦୀପନ-ଅନୁକ୍ରିୟା ଢଙ୍ଗ ପ୍ରତି ପ୍ରତିଶ୍ରୁତିବଦ୍ଧ ହୋଇଥାଏ । ଖୁବ୍ କଠିନ ଅର୍ଥରେ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ ଉଦ୍ଦୀପନଗୁଡ଼ିକ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ହୋଇଥାଏ । ଏହି କାରଣରୁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଉଦ୍ଦୀପନ ଓ ଏହାର ଅନୁକ୍ରିୟାର ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବା ସହୋଚିତ ଅଟେ । ଶିକ୍ଷାରେ ବୈଜ୍ଞାନିକ ପରିମାପକ ରେଖାଙ୍କିତ କରୁଥିବା ତଥ୍ୟ ପାଇଁ ପଥ ଉନ୍ମୁକ୍ତ କରିଦିଏ । ଗ୍ରାହମାନଙ୍କର ଅନୁକ୍ରିୟାରେ ଯେଉଁ ଗୁଣଗୁଡ଼ିକ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠଭାବରେ ପରିଲକ୍ଷିତ ହୁଏ; ସେଗୁଡ଼ିକୁ ମାପିବା ପାଇଁ ପରୀକ୍ଷଣ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଯେଉଁ ଗୁଣକୁ ବହୁବାର ମପାଯାଇପାରେ, ତାହା ଯଥାର୍ଥତାର ଗୁଣ ଓ ଯେଉଁଠାରେ ସତ୍ୟର ଅନୁରୂପତା ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ, ସେଠାରେ ଯଥାର୍ଥତାର କେଉଁ ମାନ ରହିଛି, ଏହା କ୍ୱଚିତ୍ ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ ।

ଶିକ୍ଷା-ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ବୈଜ୍ଞାନିକ ନିରୂପଣ କରିବା ଆନ୍ଦୋଳନରେ ଉକ୍ତ ଦର୍ଶନ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ରହିଅଛି । ଯାହା ଗୋଷ୍ଠୀରେ ସମ୍ମାନ ଦିଆଯାଏ, ତାହା ଏକ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ତଥ୍ୟ ଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରଯାଏ । ତେଣୁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଗବେଷଣାର ଯେ କୌଣସି ପଦାର୍ଥ ସହିତ ଏହା ଗବେଷଣା ପାଇଁ ଗ୍ରହଣକ୍ଷମ ହେବା ଉଚିତ । ଆଉ ମଧ୍ୟ ଏଥିରେ ବିଜ୍ଞାନର ପ୍ରାମାଣିକତା ପାଇଗଲେ, ଏହା ଅଧିକାଂଶତ ବିବାଦୀ ବ୍ୟକ୍ତିମାନଙ୍କ ପାଇଁ ସାରଭୂତବାଦର ଭାବନାରେ ସଂପୃକ୍ତ ହୋଇଯାଏ । ସାମାଜିକ ବା ସାଂସ୍କୃତିକ ପରମ୍ପରା ବାହ୍ୟ ବାସ୍ତବିକତାର ପ୍ରମାଣ ହୁଏ, ଯାହାକି ଆଜି ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସୁପରିଚିତ ଅଟେ ।

ଭିନ୍ନ ପଦାର୍ଥଗୁଡ଼ିକ ବାସ୍ତବରେ ଆପଣାଗ୍ରୁଏଁ ଯେପରି ଭାବରେ ରହିଅଛି, ତାକୁ ପରୀକ୍ଷା କରି ଦେଖିବା ବିଦ୍ୟାଳୟର ପ୍ରମୁଖ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ଅଟେ । ବିଶୁଦ୍ଧ ତଥ୍ୟର ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ଖୁବ୍ ସଫଳତା ସହକାରେ ପରୀକ୍ଷା କରାଯାଏ । ଜଥ୍ୟର ନିଶ୍ଚିତତା ବିଷୟରେ ନିଶ୍ଚିତ କରିବା ପାଇଁ କାର୍ଯ୍ୟରତ ବାସ୍ତବ ଜୀବନର ବିଶେଷ ଆବଶ୍ୟକତା ବା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଅଭିରୁଚିଠାରୁ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ମୁକ୍ତ ରହିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ବ୍ୟାବସାୟିକ ତଥା ବୃତ୍ତିଗତ ଶିକ୍ଷାର ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ସ୍ଥାନ ରହିବ, ତଥାପି ଉଦ୍ଭୟତ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଖାତରେ ବାଆସିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଯେଉଁ ସବୁ ବିଶୁଦ୍ଧ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସେସବୁକୁ ପରିବେଶିତ କରେଅଛି, ତତ୍ସମ୍ପର୍କରେ ବାଆସିବା ଉଚିତ । ବ୍ୟାବସାୟିକ ତଥା ବୃତ୍ତିଗତ ଶିକ୍ଷା ଅଗ୍ରଗାମୀ ସ୍ଥାନ ଅଧିକାର କରିବାକୁ ବିଶ୍ୱାସ କରାଯାଇନପାରେ; କାରଣ କାର୍ଯ୍ୟନିଷ୍ଠ ବ୍ୟବହାରକୁଶଳ ମନୁଷ୍ୟକୁ ଅନେକ ସମୟରେ ଦୀର୍ଘମିଆଦୀ ଓ ତାତ୍ତ୍ୱିକ ଦୃଶ୍ୟ ଗ୍ରହଣ କରିବା ପାଇଁ ସମୟ ନଥାଏ ।

ଶିକ୍ଷା-ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ଏଠାକାର ଓ ବର୍ତ୍ତମାନର ସୀମା ମଧ୍ୟରେ ପରିବଦ୍ଧକର କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି କେବଳ ପ୍ରକୃତିର ପରିମାପ ସହିତ ନିଜ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନକୁ ସଂଯୋଜିତ କରିଥାନ୍ତି । ତାଙ୍କର ଦିକ୍-କାଳ ନିର୍ଦ୍ଦେଶ-ସୀମାରୁ ଶାଶ୍ୱତ ଓ ଅସୀମତାକୁ ତାଙ୍କୁ ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ମନୁଷ୍ୟ ଏଥିପାଇଁ ଏହା କରେ ଯେ ସେ ପ୍ରକୃତି ସହିତ ସୁପରିଚିତ ହେବାର ଅନୁଭବ କରେ । ତାଙ୍କର ସମସ୍ତ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଈଶ୍ୱରର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ତାଲିକା ତାଙ୍କ ପାଖରେ ରହିଥାଇ ନପାରେ; କିନ୍ତୁ ସେ ଏହା ଚିନ୍ତା କରିବାରେ ସୁଖ ଅନୁଭବ କରନ୍ତି ଓ ବିଶ୍ୱାସ ଲାଭ କରନ୍ତି ଯେ ତନ୍ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ଗୋଟିଏ ମଧ୍ୟ ଅତିମାନବ ବା ଅଲୌକିକ ଚରିତ୍ର ଥିବା ବ୍ୟକ୍ତିର ରହସ୍ୟାତ୍ମକ ପ୍ରହେଳିକାରେ ଲୁଚିଯାଏ ନାହିଁ । ଯଦି ଧର୍ମ ତାଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ମଧ୍ୟକୁ ପ୍ରବେଶ କରେ, ତେବେ ତାହା କେବଳ ନୈତିକ ରୂପରେ ପ୍ରବେଶ ଲାଭ କରେ । ଈଶ୍ୱର ପ୍ରକୃତିରେ ବ୍ୟାପକ ଅଟନ୍ତି ଓ ପ୍ରକୃତି ହିଁ ତାଙ୍କର ପ୍ରକୃତ ଆରାଧନା ମନ୍ଦିର ଅଟେ ।

ତଦନୁସାରେ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷାକୁ ପ୍ରାକୃତିକ ଆଧାର ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ କରାଯାଏ । ଲୋକଗୀତ ବା ଲୋକାଚାରରୁ ସଦାଚାର ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ । ଏସବୁ ସାମାଜିକ ଚାପ ଫଳରେ ଲାଗୁକରାଯାଏ, ତାହା ନ ହେଲେ ସେସବୁର ପ୍ରାକୃତିକ ପରିଣାମ ଦ୍ୱାରା ସ୍ୱତଃ ବଳବତ୍ତର ହୁଏ । ସୁତରାଂ ପ୍ରକୃତିର ବାହ୍ୟ ସତ୍ତା ପ୍ରତି ଆବେଦନ କରିବା ପାଇଁ ଚରିତ୍ର-ଶିକ୍ଷାର କୌଣସି ଆବଶ୍ୟକତା ରହେନାହିଁ । ଦେବାଦେଶ ଅପେକ୍ଷା ସାମାଜିକ-ପ୍ରଥାର ପ୍ରତିଧ୍ୱନି ଭାବରେ ବିବେକ କାର୍ଯ୍ୟ କରେ ।

ଯୁକ୍ତିସମ୍ମତ ମାନବତାବାଦ (୧୦)
(Rational Humanism)

ସାରଭୂତବାଦ, ଏହାର ବଳିଷ୍ଠ ସମର୍ଥନ ସେହିମାନଙ୍କଠାରୁ ସମ୍ଭବତଃ ପାଏ, ଯେଉଁମାନେ ନିଜ ଦର୍ଶନକୁ ଶାଶ୍ୱତ ଦର୍ଶନ (Philosophia Perennis) ନାମରେ ଅଭିହିତ କରିଥାନ୍ତି । ଆରିଷ୍ଟଟଲ୍ ଏହି ଦର୍ଶନର ପ୍ରମୁଖ ଚିନ୍ତାନାୟକ ଥିଲେ ଓ ଏହାର ପରବର୍ତ୍ତୀ ମୁଖ୍ୟ ସଂଶୋଧକ ସନ୍ଥ ଥୋମାସ ଏକ୍ୱିନାସ୍ । ଏହି ସବୁ ପୁରୁଷଗଣ ଏହି ଦର୍ଶନ ପାଇଁ ଏପରି ସୁଦୃଢ଼ ଭିତ୍ତି ସ୍ଥାପନ କରିଥିଲେ ଯେ ମଧ୍ୟଯୁଗରୁ ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସାର-ରୂପରେ ଏହା ଅପରିବର୍ତ୍ତି ଶୀଳ ହୋଇ ରହିଅଛି । ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱୀ ପନ୍ଥଗୁଡ଼ିକର ଉତ୍‌ଥାନ ଓ ପତନ ସତ୍ତ୍ୱେ ଏହା ଯୁଗ-ଯୁଗ ଧରି ବଂଶାନୁକ୍ରମେ ଲୋକମାନଙ୍କର ହୃଦୟଗ୍ରାହୀ ହୋଇ ରହିଅଛି । ବାସ୍ତବରେ ଏହା ଆକ୍ଷରିକ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଶାଶ୍ୱତ ଦର୍ଶନ ଅଟେ ।

---

(୧୦) ପାଠକଙ୍କର ଯୁକ୍ତିସମ୍ମତ ମାନବତାବାଦ ଓ ଧର୍ମଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କର ମାନବତାବାଦ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିବା ଉଚିତ । ମାନବତାବାଦରେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତି ଓ ମାନବିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଏ । କେତେକ ମାନବତାବାଦୀ ଚିନ୍ତା କରନ୍ତି ଯେ ମନୁଷ୍ୟର ମାନବତା ଏକ ଈଶ୍ୱରଶକ୍ତିରେ ନିହିତ ଅଛି ଓ ସେ ସମସ୍ତର ଆରମ୍ଭରୁ ଏହା ସେଥିରେ ଶକ୍ତିସମ୍ପନ୍ନ ହୋଇ ରହିଅଛି । ଅନ୍ୟ କେତେକ ଅତ୍ୟାଧୁନିକ ସାମ୍ପ୍ରତିକ ମାନବତାବାଦୀଙ୍କ ବିଚାରରେ ମନୁଷ୍ୟର ଈଶ୍ୱରଶକ୍ତି ଡାରଉଇନଙ୍କ ଚିନ୍ତାନୁସାରେ ବିବର୍ତ୍ତନର ସ୍ୱାଭାବିକ ଫଳ ଅଟେ । ପୂର୍ବୋକ୍ତ ମାନବତାବାଦୀମାନେ ଚିନ୍ତା କରିବାର ଦେଖାଯାଏ ଯେ ଈଶ୍ୱରଶକ୍ତିର ଗୁଣ ଓ ଲକ୍ଷଣ ପ୍ରାରମ୍ଭରୁ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ହୋଇଅଛି, ଅଥଚ ଶେଷୋକ୍ତ ମାନବବାଦୀଗଣ ଏହାକୁ ପରବର୍ତ୍ତୀ ପରିବର୍ତ୍ତନର ବିଷୟ ବୋଲି ବିବେଚନା କରନ୍ତି । ବିଶ୍ୱ ଯେପରି ରଚିତ ହୋଇ ରହିଅଛି, ତାହାକୁ ଜାଣିବା ପାଇଁ ମନର ଶିକ୍ଷଣ ଭୂମିକା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପ୍ରାଚୀନପନ୍ଥୀ ମାନବତାବାଦୀମାନେ ବ୍ୟାପୃତ ରହନ୍ତି; ଅଥଚ ବିଶ୍ୱ ଯେପରି ରହିଛି, ତାହା ସହିତ ଅନୁକୂଳିତ ହେବା ପାଇଁ ତଥା ଆପଣା ପ୍ରତି ଉପଯୋଗୀ ହେବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ବିଶ୍ୱକୁ ଯଥାସମ୍ଭବ ଅନୁକୂଳିତ କରିବା ପାଇଁ ମନର ଭୂମିକା ସ୍ଥିର କରିବାରେ ନବୀନପନ୍ଥୀ ମାନବତାବାଦୀ ବ୍ୟାପୃତ ରହିଥାନ୍ତି ।

ଯୁକ୍ତିସମ୍ମତ ମାନବତାବାଦର ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନର ସବିଶେଷ ଓ ବ୍ୟାପକ ବ୍ୟାଖ୍ୟା ଓ ଆଲୋଚନା ଏ ଯାଏଁ କରାଯାଇ ନାହିଁ । ସୁତରାଂ ଏହାର ବିଭିନ୍ନ ତତ୍ତ୍ୱର ବର୍ଣ୍ଣନା କେତେକ ପୁସ୍ତିକାରେ ପାଠକ ଦେଖିବାକୁ ପାଇବେ । ଏହାର ମୁଖ୍ୟ ଆଲୋଚକ ହେଉଛନ୍ତି Mortimer J. Adler. ସେ ତାଙ୍କ ପ୍ରବନ୍ଧ "The Crisis in a Contemporary Education", Social Frontier, 5 : 140-145,

ମନୁଷ୍ୟର ବିଚାର ବୁଦ୍ଧି ଯେତେଦୂର ଯାଇ ପାରିବ, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏହି ଦର୍ଶନର ବିକାଶ ଏରିଷ୍ଟଟଲ୍ କରିଥିଲେ । ଖ୍ରୀଷ୍ଟଧର୍ମ ଆବିର୍ଭାବ ଦ୍ୱାରା ଯେ ପ୍ରକାର ପରିବର୍ତ୍ତନ ଆବଶ୍ୟକ ଜଣାପଡ଼ିଥିଲା ସେ ପ୍ରକାର ପରିବର୍ତ୍ତନ ଆରିଷ୍ଟଟଲ୍‌ଙ୍କ ସ୍ଥିତିରେ ସନ୍ଥ ଥୋମାସ୍ କରିଥିଲେ । କେତେକ ଆଧୁନିକ ଶାଶ୍ୱତବାଦୀଗଣ ବିଚାର କରନ୍ତି ଯେ ସେମାନେ କେବଳ ଏରିଷ୍ଟଟଲଙ୍କ ଉପରେ ଆଶ୍ରୟ କରି ଶାଶ୍ୱତ ଦର୍ଶନକୁ ରକ୍ଷା କରିପାରିବେ । ସମ୍ଭବତଃ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠ ହେଉଛନ୍ତି, ଅନ୍ୟମାନେ ଓ ସେମାନେ ବିଚାର କରନ୍ତି ଯେ ଏହି ଦର୍ଶନ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଅଧିକ କଠୋର ଓ ଶାଶ୍ୱତ ଦର୍ଶନ ଅଟେ, ଯେତେବେଳେ ଏମାନେ ସନ୍ଥ ଥୋମାସ୍‌ଙ୍କର ଶକ୍ତିଦ୍ୱାରା ଅନୁପ୍ରାଣିତ ହୁଅନ୍ତି । ଏଠାରେ ଅମ୍ଭେମାନେ ପୂର୍ବୋକ୍ତ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନକୁ ବିଚାରଶୀଳ ମାନବତାବାଦ ଓ ଶେଷୋକ୍ତ ଦର୍ଶନକୁ ପାଣ୍ଡିତ୍ୟବାଦୀ ଯଥାର୍ଥ-ବାଦ ବୋଲି ନାମିତ କରିପାରିବା । (୧)

ବିଚାରଶୀଳ ମାନବତାବାଦର ଏକ ପ୍ରମୁଖ ଆଧାରବାକ୍ୟ ହେଉଛି, ଏହି ଦୃଢ଼ୋକ୍ତି ଯେ ମାନବପ୍ରକୃତିର ସାରଭୂତ ହେଉଛି, ଏହାର ବିଚାରଶୀଳ ଚରିତ୍ର । ମନୁଷ୍ୟର ଯେଉଁ ଜନନଶୀଳ ଓ ଜନ୍ତୁ ପ୍ରକୃତି ରହିଛି, ତାହା ସେ ଅନ୍ୟ ସଜୀବ ସ୍ୱରୂପଗୁଡ଼ିକ ସହିତ ସହଭାଗୀ ଅଟେ । ଉଦ୍ଭିଦ ତଥା ପଶୁଙ୍କ ପରି ସେ ପୋଷଣ ପ୍ରାପ୍ତ କରେ ଓ ପଶୁଙ୍କ ପରି ସେ ଚେତନ ଏବଂ ଇନ୍ଦ୍ରିୟବେଦୀ ଅଟେ । ପରନ୍ତୁ, ସେ ଯୁକ୍ତି କରିପାରେ, ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିପାରେ ଓ ବିବେଚନା କରିପାରେ, ପଶୁ ବା ଉଦ୍ଭିଦ ଏହା କରିପାରନ୍ତି ନାହିଁ । ଯୁକ୍ତିତର୍କ କରିବା ବିଷୟରେ ମନୁଷ୍ୟ ପରି ଅନ୍ୟ କେହି କୁତ୍ରାପି ନାହିଁ । ଏ ବିଷୟରେ ସେ

February, 1939; "Are There Absolute and Universal Principles on Which Education Should Be Founded ?" Educational Trends, 9 : 11-18, July August, 1941; "The Order of Learning", Proceedings of the Western Division of the American Catholic Philosophycal Association 1941 pp,103-125 ଓ "In Defence of Philosophy of Education," National Society for the Study of Education, Fortyfirst Yearbook, Philosophies of Education, Chap. 5ରେ ମୁଖ୍ୟତଃ ତାଙ୍କ ମତର ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିଅଛନ୍ତି । ଯୁକ୍ତିସମ୍ମତ ମାନବତାବାଦର ଅନ୍ୟତମ ଆଲୋଚକ ହେଉଛନ୍ତି Robert M. Hutchins, ସେ ଅଧିକ ସ୍ପଷ୍ଟଭାବରେ ସ୍ୱମତର ପର୍ଯ୍ୟାଲୋଚନା କରିଅଛନ୍ତି, "The Philosophy of Education" in Robert N. Monegomery (ed) William Rainey Harper Memorial Conference (The University of Chicago Press.

ଅନନ୍ୟ ବା ଅଦ୍ୱିତୀୟ । ଯଦି ବିସ୍ତୃତ କରିବା ହେଉଛି, ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ସାର କଥା ବା ସାରାଂଶ, ତେବେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏପରିକ ଅନ୍ତୁର ମିଶାଇ ପାରିବା ଯେ ଯେଉଁଠାରେ ଓ ଯେତେବେଳେ ଆମ୍ଭେମାନେ ମନୁଷ୍ୟଙ୍କୁ ପାଉଁବା, ଆମ୍ଭେମାନେ ଆଶା କରିବା ଯେ ତାହାର ବିସ୍ତୃତ କରିବାର ଶକ୍ତି ରହିଅଛି । ଏହି ଗୁରୁତ୍ୱକୁ ଚିକିଏ ପରିବର୍ତ୍ତିତ କରିଦେଲେ ଆମ୍ଭେମାନେ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିରେ ଆଶା କରିପାରିବା ଯେ ସେ ସର୍ବତ୍ର ଓ ସଦା ସମାନ ରହିବ । ସୁତରାଂ ଆମ୍ଭେମାନେ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଆଶା କରିପାରିବା ଯେ ଶିକ୍ଷାନୀତି ଓ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମକୁ ବିସ୍ତୃତିବାନ୍ ମନୁଷ୍ୟମାନଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ବିସ୍ତୃତଶୀଳ ମାନବତାବାଦ ପ୍ରଭାବିତ କରିବ ।

ଏହି ଅନନ୍ୟ ବିସ୍ତୃତ ବୁଦ୍ଧିର ଶକ୍ତି ଦ୍ୱାରା ସଜ୍ଜିତ ହୋଇ ମନୁଷ୍ୟ ଏହି ଶକ୍ତିକୁ ବ୍ୟବହାର କରିବା ହେଉଛି, ତାହାର ମୁଖ୍ୟ କର୍ମ ଓ ଯେଉଁ ସଂସାରରେ ସେ ଜୀବନ-ଯାପନ କରୁଅଛି, ତାକୁ ମଧ୍ୟ ଜାଣିବାପାଇଁ ଏହି ଶକ୍ତିର ବିନିଯୋଗ କରୁଅଛି । ସୁଖର କଥା, ଏହି ସଂସାର ବୋଧଗମ୍ୟ ଅଟେ; ଯାହା ଫଳରେ ବିସ୍ତୃତବୁଦ୍ଧିର ଯଥାର୍ଥ ଅନୁଶୀଳନ ଦ୍ୱାରା ଏହା ଜ୍ଞାତ ହୋଇପାରିବ । (କୌଣସି ବସ୍ତୁ ଉଭୟ ହୋଇପାରେ ଓ ହୋଇ-ନ ପାରେ, ଏକ ଏବଂ ସମାନ ସମୟରେ)—ଏ ପ୍ରକାର ଆତ୍ମବିରୋଧୀ ନୀତି ପରି ଆତ୍ମସିଦ୍ଧ ନୀତିଗୁଡ଼ିକରୁ ଆରମ୍ଭ କରି ମନୁଷ୍ୟ ନିରପେକ୍ଷ ଓ ଶାଶ୍ୱତ ସତ୍ୟରେ ଉପନୀତ ହୋଇପାରେ । ବସ୍ତୁତଃ ସତ୍ୟ ସର୍ବତ୍ର ସମାନ । ପ୍ରକୃତିରେ କଣ ସାରଭୂତ ଅଛି ଓ କ'ଣ ଆକସ୍ମିକ ହୋଇ ରହିଅଛି, ଏହା ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରି ପ୍ରକୃତିର ଅଧ୍ୟୟନରୁ ବିସ୍ତୃତ-ବୁଦ୍ଧି, ସତ୍ୟରୂପକ ନିର୍ଯ୍ୟାସ ବାହାର କରିଦେବ । ସାରଭୂତଟି ଅଚର ବା ସମରୂପତା ସହିତ ସଂଯୁକ୍ତ ଓ ଆକସ୍ମିକଟି ଚର ସଂଯୁକ୍ତ । ଚରରୁ ପରିବର୍ତ୍ତନର ସଙ୍କେତ ମିଳେ; କିନ୍ତୁ ବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକ ଯେପରି ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ, ସେ ପ୍ରକାର ପରିବର୍ତ୍ତନ କରାଗଲେ ସେମାନଙ୍କର ସାରଭୂତ ସ୍ୱଭାବ ସମ୍ପର୍କରେ କଦାପି ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୁଏ ନାହିଁ । ଏହାର ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ଏହା ନୁହେଁ ଯେ ଆକସ୍ମିକ ତଥା ଚର ଅପ୍ରଧାନ ଅଟେ, କିନ୍ତୁ ବିସ୍ତୃତଶୀଳ ମାନବବାଦୀର

Chicago, 1938), pp.35 50, ଏହି ସବୁ ମତର ମୁଖ୍ୟ ସମାଲୋଚନା ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ, Sidney Hookଙ୍କ ପ୍ରଣୀତ Education for Modern Man (The Dial Press. Inc, New York; 1963ରେ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଭାବଧାରା ଓ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ବିଶ୍ୱାସ ଶୀର୍ଷକ ଦ୍ୱିତୀୟ ସମ୍ମିଳନୀର ପ୍ରବନ୍ଧଗୁଡ଼ିକରେ ମଧ୍ୟ ସମାଲୋଚନା ରହିଛି, ଯଥା : The Authoritarian Attempt to Capture Education (King's Crown Press, New York, 1945) ଓ Theodore Brameld, Patterns of Educational Philosophy : A Democratic Interpretation, Chaps-10-12.

ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଦୃଷ୍ଟିରେ ସାରଭୂତ ଓ ସମରୂପ ଯେତିକ ପ୍ରଧାନ, ତାହା ଅପେକ୍ଷା ସେସବୁ କମ୍ ପ୍ରଧାନ ଅଟେ ।

ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ମାନବପ୍ରକୃତିରେ ହେଉ ବା ସାଧାରଣ ପ୍ରକୃତିରେ ହେଉ, ଯେଉଁ ଦର୍ଶନ ସାରଭୂତ ସହିତ ଏତେଦୂର ପୂର୍ବାଧିକୃତ ହୋଇଥାଏ, ଏହା ଶିକ୍ଷାରେ ସାରଭୂତବାଦକୁ ବଳପୂର୍ବକ ସମର୍ଥନ କରେ । ମନୁଷ୍ୟପ୍ରକୃତିର ସାର ହେଉଛି ବିଚାରବାଦିତା । ତେଣୁ ତାର ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରମୁଖ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଆବଶ୍ୟକତଃ ବୌଦ୍ଧିକ ହେବା ଉଚିତ । ଅଧିକନ୍ତୁ ମାନବସ୍ୱଭାବ ସର୍ବତ୍ର ଏବଂ ସର୍ବଦା ସମାନ ହୋଇଥିବାରୁ ସେଥିରୁ ଏହା ସୂଚିତ ହୁଏ ଯେ ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସବୁ ମନୁଷ୍ୟଙ୍କ ପାଇଁ ସବୁ ସମୟରେ ଓ ସବୁ ସ୍ଥାନରେ ସମାନ ହେବା ଉଚିତ । ଏହାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଏହା ନୁହେଁ ଯେ ମାନବତାବାଦୀ ବିଚାରବାଦୀ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ବିଭିନ୍ନତାକୁ ଉପେକ୍ଷା ବା ଅବହେଳା କରନ୍ତି, ଯେଉଁ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟକୁ ମନୋବୈଜ୍ଞାନିକ ଗବେଷଣା ପ୍ରାମାଣିକ ଢଙ୍ଗରେ ପ୍ରକଟୀକରଣ କରିଅଛି । ଲିଙ୍ଗୀୟ ଓ ବୃତ୍ତିଗତ ବିଭିନ୍ନତା, ସେହିସବୁ ପାର୍ଥକ୍ୟ ମଧ୍ୟରୁ ଏହି ଦୁଇଟି ଉଲ୍ଲେଖନୀୟ, ସେ ଦୁଇଟି ମଧ୍ୟ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ । କିନ୍ତୁ ସେସବୁ ଆକସ୍ମିକ; ସେ ସବୁ ସାରଭୂତ ନୁହେଁ । ଆହୁରି ଆଗେଇଗଲେ, ଏହା ଜଣାଯାଏ ଯେ ବୁଦ୍ଧିର ଅନୁଶୀଳନ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ, ସମସ୍ୟାସମାଧାନରେ ସାଧ୍ୟ ପାଇଁ ଯେପରି, ସାଧନ ପାଇଁ ସେପରି ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ସ୍ୱୟଂ ସାଧ୍ୟରୂପରେ । ଏହାହିଁ ଶିକ୍ଷାର ଶ୍ରେଷ୍ଠ କଥା ।

ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ପାଇଁ ତାଙ୍କର ପାଠ୍ୟ ଉପାଦାନ ନିର୍ବାଚନ କରିବାରେ ବିଚାରଶୀଳ ମାନବତାବାଦୀ ସାରଭୂତଗୁଡ଼ିକୁ ଚୟନ କରିବାରେ ପୁନଶ୍ଚ ଆଗ୍ରହୀ ହୁଅନ୍ତି । ବାସ୍ତବରେ ମାନବର ଅନୁଭବରେ ଯାହା ଏକରୂପ ଓ ଆବର୍ତ୍ତକ ଅଟେ, ସେଥିରେ ସାରଭୂତ ନିର୍ମିତ ହୋଇଥାଏ । କିନ୍ତୁ ବିଦ୍ୟାଳୟର କାର୍ଯ୍ୟକାଳ ସମୟ ଯଥେଷ୍ଟ ଦୀର୍ଘ ନୁହେଁ ଯେ ଏହି ଲକ୍ଷଣକୁ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବସ୍ତୁ ଏହାର ଅଙ୍ଗୀଭୂତ ହୋଇପାରିବ । ମୂଲ୍ୟର ଆହୁରି ଅଧିକ ଉଚ୍ଚୋଚ୍ଚ ପରମ୍ପରା ନିଶ୍ଚୟ ରହିବ । ଏହି ବିଷୟ ମନୁଷ୍ୟର ବିଚାରଶୀଳ ପ୍ରକୃତିରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ପାଠ୍ୟ ବିଷୟବସ୍ତୁରେ ତର୍କପୂର୍ଣ୍ଣ ସାମଗ୍ରୀ ଯେତେ ଅଧିକ ରହିବ, ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଏହାର ସ୍ଥାନ ପାଇଁ ଏହାର ଦାବି ସେତେ ଅଧିକ ରହିବ । ଯଦି ଶିକ୍ଷାର ସାର୍ବଜନୀନ ଲକ୍ଷ୍ୟ, ବୁଦ୍ଧିର ବିକାଶ ହୋଇଥାଏ; ତେବେ ଏହାହିଁ ହେବା ଉଚିତ ବାସ୍ତବରେ ଯେଉଁ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟବସ୍ତୁଗୁଡ଼ିକରେ ସର୍ବାଧିକ ବିଚାର ଉପାଦାନ ଥାଏ, ସେଗୁଡ଼ିକ ହେଉଛି ଉଦାର କଳାତ୍ମକ ବିଷୟ ଓ ଉଦାର କଳାତ୍ମକ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରେ ମାନବ ବିଜ୍ଞାନ । ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ସଂସ୍କୃତିରେ ଯେଉଁ ସବୁ "ମହାନ୍ ଗ୍ରନ୍ଥ" ରହିଛି, ସେଥିରେ ସର୍ବୋତ୍ତମ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ମିଳେ ।

ଏ ପ୍ରକାର ପ୍ରସ୍ତୁତ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ନିର୍ବାଚନ କରିବା ପାଇଁ ସମ୍ଭାବନା କମ୍ ରହିଅଛି । ଯାହାହେଉ, ବିପରୀତ ଦିଗରୁ ଦେଖିବାକୁ ଗଲେ, ଏ ପ୍ରକାର ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ କରିବାରେ ଅଧିକାଂଶତଃ ଯେ ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି, ସେହି ତଥ୍ୟ ଛାତ୍ରକୁ ତାହାର ସ୍ୱାଧୀନତାରୁ ବଞ୍ଚିତ କରେ ନାହିଁ; ବରଂ ଛାତ୍ର "ଶିକ୍ଷାରେ ସ୍ୱାଧୀନତା" ଏହି ଜନପ୍ରିୟ ବାକ୍ୟାଂଶ ଓ ବିଚାରବନ୍ତ ମାନବତାବାଦୀର ପ୍ରମୁଖ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଲାଭ କରେ ଓ ସତ୍ୟ ସହିତ ସମରୂପ ହେବା ଦ୍ୱାରା ଏହାର ସାଧନ କରାଯାଇପାରେ ଓ ଛାତ୍ର ସ୍ୱେଚ୍ଛାରେ ନିର୍ବାଚନ କରି ଯଥେଚ୍ଛ ମନୋଭାବଦ୍ୱାରା କିମ୍ବା ଏଥିରୁ ବିଚଳିତ ହେବାର ଲାଇସେନ୍ସଦ୍ୱାରା ଏହା ସାଧନ କରାଯାଇପାରେ ନାହିଁ ।

ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରର ବିଷୟ ଭାବରେ ଜ୍ଞାନ ବା ଅଧିଗମର ଦୁଇଟି କ୍ରମକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପକ୍ଷେ ଉଚିତ ହେବ । ଗୋଟିଏ ହେଉଛି, ପାଠ୍ୟ ବିଷୟର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ସାରଭୂତ କ୍ରମ, ଯେଉଁ ପାଠ୍ୟ ବିଷୟ କି ପ୍ରକୃତିର ଯେଉଁ ଅଂଶ ବିଷୟରେ ଏଥିରେ ଚର୍ଚ୍ଚା କରାହୋଇଥାଏ, ତାହାର ତାର୍କିକ ରୀତିରେ ବର୍ଣ୍ଣନାତ୍ମକ ରୂପରେ ରହିଥାଏ । ଏହି କ୍ରମକୁ ଆବିଷ୍କାର କରିବା ଅଧ୍ୟାପନା ଓ ଅଧ୍ୟୟନର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଅଟେ । କେତେକ ସାରଭୂତବାଦୀ ପାଠର କ୍ରମକୁ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷଭାବରେ ବିଷୟବସ୍ତୁର ଆବଶ୍ୟକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ସହିତ ମିଳାଇ ଦିଅନ୍ତି । ଯାହାହେଉ ପରମ୍ପରାବାଦୀମାନଙ୍କ ପରି ଅନେକାଂଶରେ ପ୍ରମୁଖ ବିଚାରବନ୍ତ ମାନବତାବାଦୀମାନେ ଅଧିଗମର ଦ୍ୱିତୀୟ କ୍ରମକୁ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି, ଯାହାକି ସ୍ୱୟଂ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ପ୍ରକୃତିରୁ ଏହାର ସଙ୍କେତ ପ୍ରାପ୍ତ କରେ । ସେମାନେ ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷଣ ହେଉଛି, ଏକ ଐତିହାସିକ ପ୍ରକ୍ରିୟା, ଯାହାକି ଶିଶୁ ସଂପ୍ରତି ତାହାର ଶିକ୍ଷାରେ ଯେଉଁ ବିନ୍ଦୁରେ ଉପନୀତ ହୋଇଅଛି, ତାହା ପ୍ରତି ଏହା ଆପେକ୍ଷିକ । ଫଳତଃ ବିସ୍ତୀର୍ଣ୍ଣ ବିଷୟବସ୍ତୁର ସାରଭୂତକୁ ପ୍ରାପ୍ତ କରିବା ପାଇଁ ତଥାପି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରଖି ଶିକ୍ଷକ ଶିଶୁର ଅନୁଭବରୁ ଆରମ୍ଭ କରି ଅସ୍ଥାୟୀ ଓ ଆକସ୍ମିକ ବିଷୟ ପାଇଁ ସୁବିଧା କରନ୍ତି । ଅମୂର୍ତ୍ତ ଓ ସାର୍ବଜନୀନ ବସ୍ତୁ ଅନୁସାରେ ପାଠର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ମୂର୍ତ୍ତ ଓ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବସ୍ତୁରୁ ସେ ଆରମ୍ଭ କରନ୍ତି ।

ବିଦ୍ୟାଭିମାନୀ ଯଥାର୍ଥବାଦ (୧୬)
(Scholastic Realism)

ବିଦ୍ୟାଭିମାନୀ ବାସ୍ତବବାଦୀଗଣ, ଅଧିକାଂଶତଃ ସେମାନେ କ୍ୟାଥଲିକ୍‌ଗଣ ଯେତେଦୂର ପାରନ୍ତି, ବିଚାରଶୀଳ ମାନବତାବାଦୀଙ୍କ ସହିତ ସମ୍ମତ ହୁଅନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ଘୋଷଣା କରନ୍ତି ଯେ ସେମାନେ ଯଥେଷ୍ଟ ଆଗେଇଯାଇ ପାରନ୍ତି ନାହିଁ ।

---

(୧୬) ବିଦ୍ୟାଭିମାନୀ ବାସ୍ତବବାଦ ଯେ ଶିକ୍ଷାର ଏକମାତ୍ର ଧାର୍ମିକ ଦର୍ଶନ ଓ ସେ ବିଷୟରେ ଏହି ଅଧ୍ୟାୟରେ ଧାରାବାହିକ ଆଲୋଚନା କରାଯିବ ଏହା କେତେକଙ୍କୁ

ଶେଷୋକ୍ତ ଗଣ ଯଥାସମ୍ଭବ ପ୍ରାକୃତିକ ବସ୍ତୁର ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆଗେଇଯାଆନ୍ତି ଓ ମାତା-ଶାସ୍ତ୍ରର ଯଥାସମ୍ଭବ ସମ୍ମତି ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ବାଇବେଲ୍ ଓ ଧର୍ମବିଜ୍ଞାନ ଯେଉଁ ବିଧିକା ଉଦ୍‌ଘାଟନ କରନ୍ତି, ସେଥିରୁ ଏମାନେ ପଛେଇ ଚାଲିଯାଆନ୍ତି । ଏହି ବିଧିକାରେ ଆସ୍ଥାର ଗଭୀରକୁ ଯିବା ପାଇଁ ରୋମାନ୍‌କାଥୋଲିକ ଯଥାର୍ଥବାଦୀ ତାଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ପାଇଁ ଗଭୀରତର ଅର୍ଥର ଅନ୍ୱେଷଣ କରନ୍ତି ।

ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟ ଲାଗିପାରେ । ଅସଲ ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ ଇହୁଦୀମାନେ କିମ୍ବା ପ୍ରୋଟେଷ୍ଟାଣ୍ଟମାନେ ବିଧିବଦ୍ଧ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ କରିନାହାନ୍ତି । ସମ୍ଭବତଃ ପ୍ରୋଟେଷ୍ଟାଣ୍ଟଙ୍କ ମତବାଦର ବିଭେଦକ ସ୍ୱ ପ୍ରକୃତ ଏଠାରେ ଅନ୍ତର୍ଗ୍ରସ୍ତ ହୋଇଅଛି । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ, George W. Forell, "Some Implications of the Axioms of Classical Protestantism for the Philosophy of Education" Proceedings of the Philosophay of Education Society., 1959, pp. 92-100 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଏଠାରେ ବୌଦ୍ଧ ଓ ମୁସଲିମ୍ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଉପସ୍ଥାପନ ବେଶ୍ ତତ୍ତ୍ୱାନ୍ୱେଷିକ ହୋଇପାରେ । କିନ୍ତୁ ପୁନଶ୍ଚ ଏହି ଧର୍ମ ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ଧର୍ମ ବିଧିବଦ୍ଧ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ରଚନା କରିନାହାନ୍ତି ଓ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ସ୍ଥିର କରିବାକୁ ପ୍ରଚାରଧର୍ମୀଗଣ ଯେତେଦୂର ଉଦ୍ୟମ କରିଛନ୍ତି, ସେଥିରେ ଧର୍ମର ଲକ୍ଷ୍ୟ ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବାରେ ବ୍ୟାପୃତ ରହିଛନ୍ତି, ଯେଉଁ ଲକ୍ଷ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ଶିକ୍ଷାଗତ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବାରେ ବିଫଳ ହୋଇଅଛନ୍ତି । ଏଥିପାଇଁ A. L. Tibawi, "Philosophy of Moslem Education", ଓ A Buas, "Hinduism and Budhism", The Yearbook of Education, 1957, Education and Philosophy (World Book Company, Tarrytown-on-Hudson, N. Y. 1957) Chaps. 5 & 6 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ରୋମାନ୍‌କାଥୋଲିକ ବାସ୍ତବବାଦର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏକମାତ୍ର ସବିଶେଷ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ John D. Redden anu Francis A. Ryan, A Catholic Philosophy of Education (The Bruce Publishing Company, Milwaukee, 1955 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଉପାଦେୟ ବିବରଣୀ ପାଇଁ Herbert Johnson, A Philosophy of Education (Mc-Graw-Hill Book Company, New York, 1963), Leo Ward, Philosophy of Education (Henry Regnery Company, Chicago, 1966), William F. Cunningham, Pivotal Problems of Education (The Macmillan Company, New

ବିଦ୍ୟାଭିମାନୀ ଯଥାର୍ଥବାଦର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ମୂଳତଃ ଦ୍ୱୈତବାଦୀ । ଏହା ଉଭୟ ପ୍ରକୃତିର ବ୍ୟବସ୍ଥା ଓ ଅଲୌକିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାକୁ ସ୍ୱୀକାର କରେ । ଶେଷୋକ୍ତ ବ୍ୟବସ୍ଥାର କେନ୍ଦ୍ରରେ ସର୍ବମସ୍ତ କର୍ତ୍ତା ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ଦୈବୀ ସତ୍ତା ରହିଅଛି । ପୂର୍ବୋକ୍ତ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେଉଛି ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ସମସ୍ତ; ଅଥଚ ସ୍ୱୟଂ ଭଗବାନ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଏବଂ ଶାଶ୍ୱତ । ପ୍ରାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ନୂତନତା ଅତି ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ହେଲେହେଁ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଶାଶ୍ୱତତାର ଦୃଷ୍ଟିରେ ବିଗ୍ଧର କଲଗଲେ ନୂତନତା କେବଳ ପ୍ରତୀତ ହୁଏ । ଯେହିପରି ଭାବରେ ବ୍ୟକ୍ତିର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ଆକସ୍ମିକ ଓ ପୂର୍ବରୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ବାସ୍ତବତାର ମାତ୍ର ଏକ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଅଟେ । ବସ୍ତୁତଃ ଈଶ୍ୱର ସର୍ବଶକ୍ତିମାନ୍ ଓ ସର୍ବଜ୍ଞ ହୋଇଥାନ୍ତେ, ଯଦି ତାଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ପ୍ରକାଶ ଓ ଶିକ୍ଷା ସମ୍ଭବ ହୋଇଥାନ୍ତା, ଯଦି ସେ ସମସ୍ତର ଉଭୟ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଓ ପରବର୍ତ୍ତୀ ହୋଇନଥାନ୍ତେ ଏବଂ ଯଦି ଏପରି କିଛି ବିଷୟ ଥାଆନ୍ତା, ଯାହା ତାଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ନୂତନ ହୋଇଥାଆନ୍ତା ।

York, 1940) ଏବଂ Edward A. Fitzpatrick, Philosophy of Education (The Bruce Publishing Company, Milwaukee, 1953) ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଏହି ସବୁ ପୁସ୍ତକ ସଙ୍ଗେ ଅନ୍ୟ ଦୁଇ ପ୍ରକାରର ପ୍ରବନ୍ଧ ପଢ଼ିବା ଉଚିତ । Proceedings of the Western Division of the American Catholic Philosophical Association, 1941 ହେଉଛି The Philosophy of Christian Education ଓ Hunter Guthrie and Gerald G. Welsh, A Philosophical Symposium on American Catholic Education (Fordham University Press, New York, 1941). Donald Gallagher ଓ Idella Gallagher (eds.), The Education of Man (Doubleday & Company, Inc., Garden City, N. Y. 1962) ରେ ଏକତ୍ର ସଂଗୃହୀତ Jacques Maritain ଙ୍କ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଶୀର୍ଷକ ରଚନାଗୁଡ଼ିକର ସଂଗ୍ରହକୁ ଏଥିସହିତ ମଧ୍ୟ ମିଶାଇ ଦିଆଯାଇପାରେ । Scientific Spirit and Democratic Faith ଶୀର୍ଷକ ଦ୍ୱିତୀୟ ସମ୍ମିଳନୀର ବିବରଣୀ The Authoritarian as Attempt to Capture Education (Kings Crown Press, New York, 1925) ଓ Theodore Brameld, Patterns of Educational Philosophy : A Democratic Interpretation (World Book Company Tarrytown-on-Hudson N. Y. 1950) Chap. 10 12 ରେ ବିଦ୍ୟାଭିମାନୀ ବା କାଥଲିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଧାରାବାହିକ ସମାଲୋଚନା ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ ।

ଏପ୍ରକାର ଆଧାରବାକ୍ୟକୁ ଗ୍ରହଣ କରିବେଲେ ଏହି ବିଷୟ ହୃଦୟଙ୍ଗମ କରିବା ସହଜ ହୋଇପଡ଼େ ଯେ କାହିଁକି ଅନେକ ଶିକ୍ଷା ଶାସ୍ତ୍ରୀ ସାରଭୂତବାଦ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରନ୍ତି । ଯାହା କିଛି କାଳକ୍ରମେ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ ଓ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ, ତାହା ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ସାରଭୂତ । ଏହା ଏତେଦୂର ସାର ଯେ ଏହା ଉପରେ ଜୋର ନଦେଇପାରିଲେ ଏହା ବାସ୍ତବିକ ନିର୍ବୋଧତା ହେବ । ଯେକୌଣସି ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ପକ୍ଷରେ ଶିକ୍ଷାର କେତେକ ଅବିଚଳିତ ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ଜାବୁଡ଼ି ଧରିବା ଯଥାର୍ଥ । ଅଧିକନ୍ତୁ ଏକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ପାଇଁ ଯଥେଷ୍ଟ ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ରହିଅଛି । ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷାଗତ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଲକ୍ଷଣ ରହିଛି, ସେଥିରେ ସର୍ବନିମ୍ନ ସାରଭୂତଗୁଡ଼ିକର ନିର୍ବାଚନ କରିବାରେ କୌଣସି ଅସୁବିଧା ହେବ ନାହିଁ ।

ବାସ୍ତବରେ ଏହି ବିଦ୍ୟାଭିମାନୀ ପଦ୍ଧତିରୁ ପରିବର୍ତ୍ତନକୁ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ବିଲୋପିତ କରି ହୁଏ ନାହିଁ । ଯଦି କୌଣସି ପରିବର୍ତ୍ତନ ନଥାନ୍ତା, ତେବେ କୌଣସି ଶିକ୍ଷା ହୁଅନ୍ତା ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ପ୍ରାକୃତିକ ଅବସ୍ଥାରେ ସୀମିତ ମାନବର ଏକ ଆବଶ୍ୟକତା ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷା । ଶିକ୍ଷା ହେଉଛି ଏକ ପ୍ରକ୍ରିୟା, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ସେ ଆପଣାକୁ ଉପରକୁ ଉଠାଇ ନେଇ ପାରୁଅଛି । ଏହି ଲକ୍ଷ୍ୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଅଗ୍ରଗତି କରିବା ଦ୍ୱାରା ପ୍ରଗତିର ପରିମାପ କରାଯାଏ । ଯାହାହେଉ ଅନ୍ତିମ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ପ୍ରାପ୍ତି ପାଇଁ ସାଧନର ଉନ୍ନତି କରାଇବା ବିଷୟ ହେଉଛି ମୁଖ୍ୟତଃ ଏହି ପ୍ରଗତି । ଏହା ପ୍ରକୃତି ମଧ୍ୟରେ ଘଟେ । ମନୁଷ୍ୟର ଅନ୍ତିମ ଧ୍ୟେୟ ବା ଅଲୌକିକ ଭାଗ୍ୟରେ ପ୍ରଗତି ହୁଏ ନାହିଁ । ଏହା ଅନ୍ତିମ, ଅପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ଓ ଶାଶ୍ୱତ । ଏହିପରି ଭାବରେ ଅତି ଲୌକିକ ସାରଭୂତବାଦୀ କେବଳ ଅତି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଓ ସ୍ଥିର ସୀମା ମଧ୍ୟରେ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ହୁଅନ୍ତି । ସେ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଶିକ୍ଷାର ବୈପ୍ଳବିକ ଦର୍ଶନକୁ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରନ୍ତି, ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷାରେ କୌଣସି ସୀମା ବା ଧ୍ୟେୟ ନାହିଁ, ଯାହା କି ପରବର୍ତ୍ତୀ ବିବର୍ତ୍ତନର ଅଧୀନ ନୁହେଁ । ବାସ୍ତବରେ ନିଶ୍ଚିତ ନିର୍ଦ୍ଦେଶ ବିନ୍ଦୁର ରୂପରେ ଶାଶ୍ୱତର ବିନା ଧର୍ମବିଜ୍ଞାନୀ ସାରଭୂତବାଦୀ ପ୍ରଗତିର ପରିକଳ୍ପନା କରିବାକୁ ଅସମ୍ଭବ ମନେକରେ ।

ଏହି ସବୁ ଯଥାର୍ଥ୍ୟ ମଧ୍ୟରେ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ପାଇଁ ସତ୍ୟ ଓ ଶିବର ପ୍ରକୃତିର ବିଶେଷ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ରହିଛି । ପ୍ରଥମୋକ୍ତ ଯଥାର୍ଥ୍ୟ ଅର୍ଥାତ୍ ସତ୍ୟକୁ ଯଦି ଆରମ୍ଭ କରାଯାଏ, ତେବେ ଏହି ବିଷୟ ସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ମୁଖ୍ୟ ବ୍ୟାପାର ବିଷୟ ଅର୍ଥାତ ଜ୍ଞାନ ସତ୍ୟ ହେବା ଉଚିତ । ପରନ୍ତୁ ଜ୍ଞାନ କେତେବେଳେ ସତ୍ୟ ହୋଇପାରେ ? ଯଦି ସତ୍ୟ ଏକ ଶାଶ୍ୱତ ଯଥାର୍ଥ୍ୟ ହୁଏ, ଯାହା ସର୍ବଦା ଚିରନ୍ତନ ବୋଲି ବିବେଚିତ ହୁଏ, ତେବେ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ବାହ୍ୟ ବାସ୍ତବିକତାକୁ ସତ୍ୟର ଆରୋପିତ କରିଯାଏ । ସତ୍ୟ ଆତ୍ମନିଷ୍ଠ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ମତ ବା ମାନସିକ ସ୍ଥିତିର ଶିକାର ନୁହେଁ; ବରଂ ଏହା ସାର୍ବଜନୀନ ଅଟେ । ସତ୍ୟର ଏହି ଲକ୍ଷଣ ସାରଭୂତବାଦୀଙ୍କ ପାଇଁ ବିଶେଷ ଭାବରେ ଅନୁକୂଳ । ଶିକ୍ଷା କରିବା

ଦ୍ୱାରା ଏହାର ଲକ୍ଷଣରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ ହୁଏ ନାହିଁ । ସତ୍ୟାପନ ପରୀକ୍ଷାମୂଳକ ଭାବରେ ଶିକ୍ଷଣରେ ଅନ୍ତର୍ଗ୍ରସ୍ତ ହୋଇଥାଏ; କିନ୍ତୁ ସତ୍ୟାପନ ଅକ୍ଷରଶଃ ସତ୍ୟ କଥନ ନୁହେଁ । ସତ୍ୟକୁ ତିଆରି କରାଯାଏ ନାହିଁ—ଶିକ୍ଷା କରୁ କରୁ ଛାତ୍ର ଯେ ସତ୍ୟର ନିର୍ମାଣ କରନ୍ତି, ତାହା ଆହୁରି କମ୍ କଥା । ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ସତ୍ୟ ସହିତ ଯାହା ଶିକ୍ଷା କରାଗଲା, ତାହାର ସମରୂପତାର ପରୀକ୍ଷଣ ହେଉଛି ସତ୍ୟାପନ । କିନ୍ତୁ ଯେପରି ଆଦର୍ଶବାଦ ଓ ଯଥାର୍ଥବାଦରେ କରାଯାଏ, ସେପରି ଭାବରେ କେବଳ ସତ୍ୟକୁ ନକଲ କରିବା କିମ୍ବା ଏହାକୁ ପ୍ରତିବିମ୍ବିତ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ଶିକ୍ଷଣ ଅଧିକ ବ୍ୟାପକ ଅଟେ । ଏହା ବାସ୍ତବତାର ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଅବବୋଧ ଅଟେ । ଏହା ହେଉଛି, କେବଳ ମାତ୍ର ସାରଭୂତ ମଧ୍ୟକୁ ଅନ୍ତଃପ୍ରବେଶ କରିବା ବା ଅଧ୍ୟୟନର ବିଷୟ-ବସ୍ତୁ ଉପରେ ଆଧିପତ୍ୟ ଜମାଇବା ।

ବସ୍ତୁତଃ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସତ୍ୟ ମନୁଷ୍ୟର ପରିପାଳନ ପାଇଁ, ଏପରିକି ସାରଭୂତବାଦୀର ପରିପାଳନ ପାଇଁ କଦାପି ଅନୁଗ୍ରହ ପୂର୍ବକ ପ୍ରଦତ୍ତ ହୋଇନାହିଁ । ମନୁଷ୍ୟର ଅଧିକାଂଶ ଜ୍ଞାନ ସ୍ୱୟଂ ସତ୍ୟର କେବଳ ସନ୍ନିକଟ ଅଟେ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ସତ୍ୟର ଯେ ଗୋଟିଏ ନମୁନା ରହିଛି—ଏହି ଧାରଣା ଯେଉଁ ଭିତ୍ତିରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର କଳ୍ପନା କରାଯାଇଅଛି, ତାହା ଉପରେ ଏହାର ଗଭୀର ପ୍ରଭାବ ପଡ଼ିଥାଏ । ସତ୍ୟ ଯେ ସର୍ବଦା ସମାନ, ଏହି ତଥ୍ୟ କୌଣସି ଶିକ୍ଷଣ କାର୍ଯ୍ୟକଳାପର ଆଗରୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ନିର୍ଦ୍ଧାରଣ କରିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ସମର୍ଥ କରେ । ବିଦ୍ୟାଳୟ ଖୋଲିବା ପୂର୍ବରୁ ସାରଭୂତ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ସ୍ଥିର କରାଯାଇଥାଏ । ଏହା ଛଡ଼ା ସତ୍ୟର ଜ୍ଞାନ ଶିକ୍ଷା କରିବାପାଇଁ ପ୍ରଦର୍ଶିତ କରାଯାଇପାରେ । ବିଦ୍ୟାଳୟର ଔପଚାରିକ ଜ୍ଞାନ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟକୁ ଲାଭ କରିବାର ପରିଣାମ ସ୍ୱରୂପ କେତେକାଂଶରେ ଆକସ୍ମିକ ବା ପରୋକ୍ଷରୂପରେ କୃତିକ ଶିକ୍ଷା କରାଯାଇପାରେ । କୌଣସି ପ୍ରୋଜେକ୍ଟର କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରିବା ପାଇଁ ଇଚ୍ଛା କରିବା ପୂର୍ବରୁ ଏହା ରହିଥାଏ । କିଛି ଶିକ୍ଷା କରିବା ପାଇଁ ଏହା ଏକ ଅପେକ୍ଷା ସ୍ୱରୂପ ଅଟେ । ପରିଣାମତଃ ଏହା ହେଉଛି କିଛି, ଯାହାକୁ ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷଭାବରେ ବିନିଯୋଗ କରଯାଇପାରେ । ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ଭାବରେ ପରିକଳ୍ପିତ କରାଗଲା ପରେ ଏହି ଜ୍ଞାନକୁ ଶିକ୍ଷା କରାଗଲେ, ଏହା ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସଂରକ୍ଷିତ କରି ରଖା-ଯାଇପାରେ, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏହାର ଆବଶ୍ୟକତା ପଡ଼େ ନାହିଁ ।

ତଦନୁସାରେ ବିଶ୍ୱବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ମନର ମୁଖ୍ୟ ଭୂମିକା ହେଉଛି, ସଜ୍ଞାନର (cognition) ଭୂମିକା । ଜାଣିବା ହେଉଛି, ଏହାର ମୌଳିକ କାର୍ଯ୍ୟ । ସର୍ବଦା ସତ୍ୟ ସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇନଥିବାରୁ ପ୍ରଥମେ ଏହାକୁ ଜାଣିବାକୁ ଓ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ; ସତ୍ୟର ସମରୂପ ହୋଇ କଥଣ ଅଛି । ପରନ୍ତୁ ପରିଶେଷରେ ଯାହା ସତ୍ୟ, ତାହାକୁ ଲିପିବଦ୍ଧ କରିବା ଏହାର କାର୍ଯ୍ୟ । ଅତଏବ ବିଦ୍ୟାଳୟ ହେଉଛି ଏପରି ଏକ ସ୍ଥାନ,

ଯେଉଁଠାରେ ମନ ସଂସ୍କୃତିର ସାରଭୂତ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ଉପରେ ଅଧିକାର ପ୍ରାପ୍ତ କରେ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ବିଜ୍ଞାନ ଓ କଳା ପ୍ରଭୃତି ପ୍ରଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରାପ୍ତ କରିବା ଦ୍ୱାରା ମନ ଯାହା ଗଭୀର ଭାବରେ ସତ୍ୟ, ତାହା ମଧ୍ୟକୁ ଯଥାର୍ଥ ଭାବରେ ପ୍ରବେଶ କରିପାରେ । କିନ୍ତୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସୀମା ଥିବା କାରଣରୁ ଏହା ସମସ୍ତ ଗଭୀରତମ ସତ୍ୟ ବିଶେଷକରି ଧର୍ମ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ସତ୍ୟକୁ ପରିଗ୍ରହଣ କରିବାପାଇଁ ଅସଫଳ ହେବ । ସୌଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ଅଲୌକିକ ପ୍ରକାଶର ସହାୟତାରେ ମନୁଷ୍ୟମନ ଏହି ସବୁ ଦୈବୀ ରହସ୍ୟର ଏପରିକି କେତେକ ସତ୍ୟ ମଧ୍ୟକୁ ପ୍ରବେଶ କରିପାରେ ।

କ୍ୟାଥଲିକ୍ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ଶାରୀର ଦ୍ୱୈତବାଦ ଉପରେ ମନର ପ୍ରକୃତି ଅଧିକ ଆଲୋକପାତକରେ । ଶରୀର ବା ବସ୍ତୁଠାରୁ ମନକୁ ସାବଧାନତାପୂର୍ବକ ପୃଥକ୍ କରିବାକୁ ହେବ । ମସ୍ତିଷ୍କ ସହିତ ବା ଶରୀରବିଜ୍ଞାନର ସ୍ନାୟୁପଦ୍ଧତିର ଅନ୍ୟ କୌଣସି ଅଂଶ ସହିତ ମନକୁ ସମାନ ବୋଲି ଚିହ୍ନିତ କରିବାରେ ଯେକୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ବିଶେଷଭାବରେ ସତର୍କ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ମନ ଓ ଶରୀର ମଧ୍ୟରେ ଦ୍ୱୈତବାଦ ମୁଖ୍ୟତଃ ଏହି ବିଷୟରେ ରହିଅଛି ଯେ ଶରୀର ଭୌତିକ ଅଟେ; ଅଥଚ ମନ ଅଭୌତିକ ବା ଅମୂର୍ତ୍ତ ଉପାଦାନ ଅଟେ । ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ଏହି ବିଷୟରେ ବିସ୍ମୃତ କରିବା ପାଇଁ ଅବସର ଦେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ ଯେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱରେ ଅନୈକ୍ୟ ରହିଅଛି । ଗୋଟିଏ ଅମୂର୍ତ୍ତ ମନ ସହିତ ଏକ ଭୌତିକ ଶରୀର ଦ୍ୱାରା ଗଠିତ ଏକତ୍ୱର ତଥ୍ୟ ସତ୍ତ୍ୱେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ଏକତ୍ୱ ଏକ ମୌଳିକ ବିଷୟ ଅଟେ । ଠିକ୍ କିପରି ଗୋଟିଏ ଅମୂର୍ତ୍ତ ଉପାଦାନ ସହିତ ଗୋଟିଏ ଭୌତିକ ଉପାଦାନର ପରସ୍ପର କ୍ରିୟା ସାଧିତ ହୁଏ ବା ବିପରୀତରେ ଗୋଟିଏ ମୂର୍ତ୍ତ ଉପାଦାନ ସହିତ ଗୋଟିଏ ଅନ୍ୟ ଏକ ଅମୂର୍ତ୍ତ ଉପାଦାନର ପରସ୍ପର କ୍ରିୟା ସାଧିତ ହୁଏ, ଏହା ଦ୍ୱୈତବାଦର ରହସ୍ୟ ଅଟେ । କିନ୍ତୁ ଯେକୌଣସି ଅବସ୍ଥାରେ ମନ ଓ ଶରୀର ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଏତେ ଯଥେଷ୍ଟ ବେଶୀ ଯେ ଏହା ଦ୍ୱାରା ବ୍ୟବହାରବାଦୀ ଓ ଭୌତିକ ମନୋବିଜ୍ଞାନର ନିଷ୍କର୍ଷ ଉପରେ ଅତ୍ୟଧିକ ଆସ୍ଥା ସ୍ଥାପନ କରିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ସତର୍କ କରିଦିଆଯାଏ ।

ବାସ୍ତବରେ ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ପାଇଁ ସତ୍ୟ କ'ଣ ଏହା ଜାଣିବା ଯଥେଷ୍ଟ ନୁହେଁ । ଶିବ କ'ଣ ଏହା ମଧ୍ୟ ସେ ଜାଣିବା ଦରକାର । ସତ୍ୟ ପୃଥକ୍ ପୃଥକ ଶ୍ରେଣୀ ଅଟେ । ଯାହା କେତାନ୍ତ ସତ୍ୟ, ତାହା ଶିବ ନୁହେଁ । ସାରଭୂତବାଦୀଙ୍କ ପାଇଁ ଏହା ସ୍ୱୀକାର କଥା ଯେ ମୂଲ୍ୟକୁ ବାହ୍ୟ ଓ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠଭାବରେ ସତ୍ୟ ସହିତ ସମାନ ବୋଲି ବିବେଚନା କରାଯାଇ ପାରେ । ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଏପରିକି ସ୍ୱୀକୃତ ନ ହେଲେହେଁ ସେସବୁ ବସ୍ତୁ ବା ଅଧିସ୍ୱନର ରୂପରେ ନିହିତ ଥାଏ । ବସ୍ତୁତଃ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ବ୍ୟକ୍ତିରେ ରୂପାନ୍ତରିତ କରାଯାଇ-ପାରେ । ଯଦି ସେସବୁ ପ୍ରଧାନତଃ ଶାରୀରିକ ସ୍ଥିତିରେ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ, ତେବେ ସେସବୁ

ଅତ୍ୟଧିକ ଦୋଳାୟମାନ ହେବ; କାରଣ ଭବିଷ୍ୟତର ଗୁରୁତ୍ୱର ଅସ୍ଥିରତା ସୁପରିଚିତ ଅଟେ । ଏହା ଛଡ଼ା ମନୁଷ୍ୟର ମୂଳ ପ୍ରକୃତି ପରିଚିତ ଅଟେ. ଏହା ପୂର୍ଣ୍ଣ ରୂପରେ ବ୍ୟବସ୍ଥିତ ନୁହେଁ; ତେଣୁ ସେ ଯାହା ଇଚ୍ଛାକରେ, ତାହା ତଥ୍ୟତଃ ଶୁଭଦାୟକ, ଏହି ଅନୁମାନ ନ୍ୟୂନଦାୟକ ବୋଲି ଚିନ୍ତା କରାଯାଇପାରେ । ଯାହା ଶିବ, ତାହାକୁ ଶୁଭଦାୟକ ବୋଲି ମଧ୍ୟ ନିର୍ଣ୍ଣିତ କରାଯାଇପାରେ । ବସ୍ତୁଗଣନ୍ତ୍ର ଦ୍ୱାରା ଯେ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି କୌଣସି ପଦାର୍ଥ ବା ଅଧ୍ୟୟନରେ କ'ଣ ରହିଛି, ଯାହାକି ଏହାକୁ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ଓ ସ୍ଥାୟୀ ମୂଲ୍ୟ ପ୍ରଦାନ କରେ, ଏହାକୁ ବୁଝିବାରେ ସମର୍ଥ କରିବ । ବାସ୍ତବରେ ଏହାହିଁ ମୂଲ୍ୟର ଏହି ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠତା । ଏହା ହେଉଛି, ଏହି ତଥ୍ୟ ଯେ ଶିବ ହିଁ ଶାଶ୍ୱତରୂପରେ ଶୁଭଦାୟକ ଓ ଏହି ତଥ୍ୟ କ୍ୟାଥଲିକ ବିଶ୍ୱାସୀ ଚିରସ୍ଥାୟୀ ସଂରକ୍ଷଣବାଦୀ ନିକଟରେ ଗ୍ରହଣୀୟ ହେବାପାଇଁ ସୁପାରିଶ କରେ ।

ଶିକ୍ଷଣମୂଲ୍ୟର ଏହି ଦର୍ଶନ ଶିକ୍ଷଣପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଅଭିରୁଚିର ନିୟୋଜନ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ପ୍ରଭାବ ପକାଇଥାଏ । ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀର ଅଧ୍ୟୟନ ବିଷୟରେ ମୂଲ୍ୟ ରହିଛି, ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରି ସେ ଯେଉଁ ପ୍ରତିପାଦନ କରେ, ତାହା ହେଉଛି ଅଭିରୁଚି । ସେଥିଯୋଗୁଁ ଏହା ପୂର୍ଣ୍ଣଭାବରେ ସ୍ୱାଭାବିକ ଓ ଯଥାସମ୍ଭବ; ତେଣୁ ଏହାର ଉପଯୋଗ କରିବା ଉଚିତ । କିନ୍ତୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଯେଉଁ ଶାଶ୍ୱତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ନିକଟରେ ଉପସ୍ଥାପନ କରାଯାଏ, ସେଥିରେ ଯଦି ସେ କୌଣସି ଅଭିରୁଚି ବ୍ୟକ୍ତ କରେ ନାହିଁ, ତେବେ ଅଭିରୁଚି ବା ପାଠ୍ୟକ୍ରମ—ଏଥିମଧ୍ୟରୁ କାହାକୁ ଅଗ୍ରାଧିକାର ଦିଆଯିବା ଉଚିତ ? ବିଦ୍ୟାଭିମାନୀ ଯଥାର୍ଥବାଦୀ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଆପଣାକୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସହିତ ମତ ମେଳାଇ ଦିଅନ୍ତି । ଏ ବିଷୟରେ ସେ ଅବଶିଷ୍ଟ ବିଦ୍ୟାଭିମାନୀ ସ୍ଥିତ ସହିତ ସଙ୍ଗତ ହୋଇଯାଆନ୍ତି । ଅସ୍ଥିରତା ଅପେକ୍ଷା ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱକୁ ପସନ୍ଦ କରିବାର କଥା । ଏହା ସ୍ଥାୟୀ ଓ ଚିରନ୍ତନ ହୋଇଥିବାରୁ ଏହା ଏକ ଦାୟିତ୍ୱର ଭାବନା ସୃଷ୍ଟିକରେ । ଏପରିକି ଅଭିରୁଚିର ଅଭାବରେ ସୁଦ୍ଧା ଏହାକୁ ଶିକ୍ଷା କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ ବା ଏହି ଶିକ୍ଷଣୀୟ ପ୍ରଚେଷ୍ଟାକୁ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରିବାକୁ ହେବ; ଯାହା ଫଳରେ କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ସମ୍ପାଦନ କରାଯାଇପାରେ ।

ସତ୍ୟ ଓ ଶିବର ଅପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ ଉପରେ ତଥାପି ଅନ୍ୟ ଏକ ଅନୁଦେଶ ଲଦିଦିଏ, ଯାହା ଅଭ୍ରାନ୍ତ ଓ ଶାଶ୍ୱତ ସତ୍ୟ କିମ୍ବା ଯାହା ସବୁ ସୁପରିଚିତ ସାରଭୂତ, ସେସବୁକୁ ଯଦି ସେ ଶିକ୍ଷା ଦେଉଥାନ୍ତି, ତେବେ ଛାତ୍ରମାନଙ୍କୁ ଏଥିରେ ଦୀକ୍ଷିତ କରାଇବା ତାଙ୍କ ପାଇଁ ନ୍ୟାୟସଙ୍ଗତ ହେବ । ଯେଉଁଠାରେ ସତ୍ୟ ବା ଶିବର ଅନ୍ତିମ ରୂପ ବିଷୟରେ ଅନିଶ୍ଚିତତା ଥାଏ, ସେଠାରେ ସେ ଏହି ପଦ୍ଧତିକୁ ଅନୁସରଣ କରିବାପାଇଁ ପ୍ରବୃତ୍ତ ହେବେ; କାରଣ ତାହାହେଲେ ଆଜି ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସବୁଠାରୁ ଅଧିକ ଅନୁମୋଦିତ ମତକୁ ବଢ଼ାଇଦେବା ତାଙ୍କର କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ହେବ । ଗୋଟିଏ ଯୁବକକୁ ତାର ନିଜ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ସ୍ୱାଧୀନ ଭାବରେ ଉପନୀତ ହେବା ପାଇଁ ଯଦି ଅନୁମତି ଦିଆଯାଏ, ତେବେ

ଏହାଦ୍ୱାରା ସମସ୍ୟାର ଅପଚୟ ହେବ; ପରିଶେଷରେ ଯଥାର୍ଥ ସ୍ଥାନରେ ପହଞ୍ଚିବା ପାଇଁ ବିଫଳ ହେବାର ବିପଦ ତାଙ୍କର ରହିଛି, ଏ ବିଷୟରେ କିଛି ନ କହିଲେ ଚଳେ । ଯଦି ତାଙ୍କର ଏହି ପାଠଦାନ ପ୍ରଣାଳୀ ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ କମ୍ୟୁ ବିରୋଧୀ ମତକୁ ଅବମାନନା କରୁଥିବାର ଜଣାଯାଏ, ତେବେ ଏହା କହିଲେ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ହେବ ଯେ ସତ୍ୟ, ଯଦି ଏହା ବାସ୍ତବରେ ସତ୍ୟ ହୁଏ, ଜିତି ପ୍ରତି ଅସହିଷ୍ଣୁ ହୋଇ ରହିବ ।

ପ୍ରଥମ ଦୃଷ୍ଟିପାତରେ ଏପରି ପ୍ରତୀତ ହୁଏ, ଯେତେ ଯେପରି କ୍ୟାଥଲିକ୍ ଶିକ୍ଷା-ଦର୍ଶନରେ ସ୍ୱାଧୀନତାର କୌଣସି ସ୍ଥାନ ନାହିଁ । ଯାହା ହେଉ ଦୁଇଟି ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ଥାନ ରହିଛି, ଯେଉଁଠାରେ ଏହା ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇଥାଏ । ପ୍ରଥମ ସ୍ଥାନରେ ସଙ୍କଳ୍ପର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବାକୁ ହେବ । ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ପ୍ରାଧିକାରକୁ ସ୍ୱୀକାର ବା ଅସ୍ୱୀକାର କରିବାର ସ୍ୱାଧୀନତା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ମଧ୍ୟ ରହିଛି । ସତ୍ୟ ଓ ମିଥ୍ୟା ବା ଶୁଭ ଓ ଅଶୁଭ ମଧ୍ୟରେ ନିର୍ବାଚନ କରିବାର ସ୍ୱାଧୀନତା କିଷ୍କର ଜଣାପଡ଼ି ନପାରେ । କିନ୍ତୁ ଏହାର ପ୍ରୟୋଗ ତଥାପି ଏକ ସାଂଘାତିକ ନିଷ୍ପତି ହେବ । ଦ୍ୱିତୀୟ ସ୍ଥାନରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ହେଉଛି, ଏକ ସାମାଜିକ ବିଶେଷାଧିକାର । ଅତୀତର ଯୁଗ ଯୁଗର ସମାଜରେ ସଞ୍ଚିତ ବିଜ୍ଞତାକୁ ଯେତିକି ସେମାନେ ଆୟତ୍ତ କରିପାରିବେ, ସେହି ଅନୁପାତରେ ଏହା ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀଙ୍କୁ ପ୍ରଦାନ କରାଯାଏ । ଏହି ଅର୍ଥରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷାର ପରିଣାମ ବା ଧ୍ୟେୟ । ପରମ୍ପରାର ସଂଗଠିତ ଜ୍ଞାନ ବା ତତ୍ତ୍ୱପ୍ରତି ସମ୍ମାନ ଉପରେ ଏହା ଆଧାରିତ ହୋଇଥାଏ । ସୁତରାଂ ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ସାର୍ବଭୌମ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ବିଶେଷ ଜ୍ଞାନ ଅନୁଯାୟୀ ପରିମିତ ଅଟେ ।

କ୍ୟାଥଲିକ୍ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱର ଯେଉଁ ସ୍ଥାନ ରହିଛି, ସେଥିରୁ ଏହାର ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ବିଷୟରେ ଧାରଣା ଅନୁମିତ ହୋଇପାରେ । ବ୍ୟକ୍ତିର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟକୁ ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ମାନ୍ୟତା ଦିଆଯାଏ । ବସ୍ତୁତଃ ବ୍ୟକ୍ତିଗଣ ସର୍ବୋଚ୍ଚ ଯୋଗ୍ୟତାସମ୍ପନ୍ନ ଅଟନ୍ତି । ଯାହାହେଉ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଶିଶୁମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଆକସ୍ମିକ ଅଟେ । (ଏହି ପଦକୁ ଯଦି ଏହାର ପାରିଭାଷିକ ଅର୍ଥରେ ବ୍ୟବହାର କରାଯାଏ) । ଏହି ପାର୍ଥକ୍ୟର ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ବିକାଶ ସାଧନ କରାଯାଏ, କିନ୍ତୁ ସେ ସବୁ ଶୈଶବାବସ୍ଥା ବା ମାନବ-ସମାଜର ସାର ମାତ୍ର ନୁହେଁ । ତାହା ହେଉଛି, ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ଅମର ଆତ୍ମା, ଯାହାକୁ ଶିକ୍ଷାଦ୍ୱାରା ରକ୍ଷା କରିବା ସର୍ବାଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ପୂର୍ଣ୍ଣ । ଅମରତାର ଗୁଣ ବିଷୟରେ କୌଣସି ଭେଦ ନଥାଏ । ଯାହା ଆକସ୍ମିକ ଓ ଅସ୍ଥାୟୀ, ତାହା ନୁହେଁ, ବରଂ ସତ୍ୟ ଓ ଶିବରେ ଯାହା ସାର୍ବଜନୀନ, ତାହାକୁ ହୃଦୟଙ୍ଗମ କରିବାରେ ଓ ତଦନୁଯାୟୀ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବାରେ ଶିଶୁକୁ ସମର୍ଥ କରି ଶିକ୍ଷାମାଧ୍ୟମରେ ମୁକ୍ତି ସାଧିତ ହୁଏ । ଏହା ହେଉଛି ସାର୍ବଜନୀନ, ଯାହାକି ସାରଭୂତ; କିନ୍ତୁ ଠିକ୍ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ନୁହେଁ ।

ସାମାଜିକ ସଂରଚନାର ପ୍ରକାର, ଯେଉଁଥିରେ କ୍ୟାଥଲିକ୍ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ମୂଳ ସତ୍ତ୍ୱକରେ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ, ତାହା ସମ୍ଭ୍ରାନ୍ତବଂଶୀୟ ବା ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ହୋଇପାରେ । କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ ଏବଂ ଯେଉଁ ଲୋକମାନେ ଏହାକୁ ଭଲଭାବରେ ଜାଣନ୍ତି, ତାହା ଉପରେ ଏହାର ନିର୍ଭରଶୀଳତା ସାଧାରଣତଃ ଏପରି ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ବେଶ୍ ଭଲଭାବରେ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ ହେବା ପାଇଁ ସମର୍ଥନ କରେ, ଯେଉଁ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ରାଜନୈତିକ କ୍ଷମତା ବରଂ ସଂକୀର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ଓ ଅଭିଜାତ ରୂପରେ ଧାରଣ କରାଯାଇ ଥାଏ । ପ୍ରତ୍ୟେକ ଯେଉଁ ସାମାଜିକ ସ୍ତରରେ ଜନ୍ମଗ୍ରହଣ କରିଥାଉ ପଛକେ, ଉକ୍ତ ପ୍ରତ୍ୟେକ ପାଇଁ ସର୍ବୋଚ୍ଚ ବୃତ୍ତିର ମାର୍ଗ ଉନ୍ମୁକ୍ତ କରିଦେବା— ଏହି ତଥ୍ୟ ମଧ୍ୟ ରହିଛି ଓ ଏହା ଏକ ଦୃଢ଼ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ପ୍ରାଚୀର ମଧ୍ୟରେ ଅବସ୍ଥିତ । କିନ୍ତୁ ରାଷ୍ଟ୍ର ଓ ଚର୍ଚ୍ଚ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କ୍ୟାଥଲିକ୍ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ପ୍ରାକୃତିକ ଓ ଅଲୌକିକ; ପାର୍ଥିବ ଓ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ମଧ୍ୟରେ ଏହାର ମୌଳିକ ଦ୍ୱୈତବାଦ ପୋଷଣ କରିଥାଏ । ସୁତରାଂ ଶିକ୍ଷାରେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଆଗ୍ରହ ପ୍ରାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାନୁସାରେ ରହିଥିବାରୁ ଚର୍ଚ୍ଚର ଆଗ୍ରହ ଅପେକ୍ଷା ଏହାର ଆଗ୍ରହ ନିମ୍ନ ସ୍ତରରେ ହୋଇଥାଏ । ମାରକୁଇନବାଦର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ, କ୍ୟାଥଲିକ୍ ଚର୍ଚ୍ଚର ଶିକ୍ଷାଧିକାରରେ ଅଭ୍ରାନ୍ତତା ରୂପକ ସର୍ବାଧିକ ନିଶ୍ଚିତତାର ସର୍ବୋଚ୍ଚ ସ୍ଥଳରେ ପହଞ୍ଚି ଯାଏ ।

ଧାର୍ମିକ ଓ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷା ବିଷୟରେ ଅନ୍ତିମ ଦୃଷ୍ଟିବିନ୍ଦୁ ଉପରକୁ କ୍ୟାଥଲିକ୍ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଧ୍ୟାନ ରଖିଥାଏ । ଧର୍ମ ଓ ଶିକ୍ଷାଗୁରୁଙ୍କୁ ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ବା ସାଧାରଣ ବିଷୟ ସହିତ ସମୁଚିତ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରାଗଲେ ହେଁ ପାଣ୍ଡିତ୍ୟର ମୌଳିକ ଦୈତବାଦକୁ ପବିତ୍ର ଓ ଅପବିତ୍ର ପାଠ୍ୟ ବିଷୟ ମଧ୍ୟରେ ପୃଥକ୍ ବୋଲି ସ୍ୱୀକୃତ ହୁଏ । ଅଲୌକିକ ଦିଗରୁ ପବିତ୍ର ବିଷୟର ଅଧ୍ୟୟନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆଲୋଚନା କରିବା ଆଶା କରାଯାଏ । ଧର୍ମଶିକ୍ଷାକୁ ଶୁଦ୍ଧ ନୀତିଶାସ୍ତ୍ରର ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷାକୁ ଦୁଃଖର ସହିତ ଅପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ବୋଲି ବିଚାର କରାଯାଏ । ଦୈବୀ ଆଦେଶ ଭାବରେ "ଶିବ"ର ପାଳନପାଇଁ ଶିଶୁମାନଙ୍କୁ ଆଦେଶ ଦିଆଯାଏ । ଧର୍ମ-ଶିକ୍ଷା ଦ୍ୱାରା ଶିଶୁର ସ୍ରଷ୍ଟା ଓ ତାର ନିସ୍ପୃତ ଅଢ଼କୁ ଶିଶୁର ମନକୁ ଟାଣିନିଆଯାଏ ।

ଫାସିଷ୍ଟବାଦ (୧୩)

(Fascism)

ଆଦର୍ଶବାଦର ପ୍ରଶାଖା ଭାବରେ ଅନେକ ସମୟରେ ଫାସିଷ୍ଟବାଦର ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଏ । ଏହା ପ୍ରଶାଖା ହେଉ ବା ନ ହେଉ, ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ପାଇଁ ଏହାର ଗୁରୁତ୍ୱ ଅଛି ଓ ସେଥିଯୋଗୁଁ ଏହାର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ବିଚାର କରିବା ଆବଶ୍ୟକ ହୁଏ । ଦ୍ୱିତୀୟ ବିଶ୍ୱଯୁଦ୍ଧରେ

(୧୩) ଇଟାଲୀୟ Giovanni Gentile ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରଖ୍ୟାତ ଫାଶିଷ୍ଟ ଦାର୍ଶନିକ ଥିଲେ । ତାଙ୍କ ପ୍ରଣୀତ The Reform of Education (Harcourt, Brace & World, Inc., New York, 1922) ଏବଂ Merrit M.

ଦୁଇଟି ମୁଖ୍ୟ ଫାସିଷ୍ଟ ଶକ୍ତିର ଧ୍ୱଂସ ସାଧନ ସତ୍ତ୍ୱେ ଫାସିଷ୍ଟ ମନୋଭାବ ଏବେ ସୁଦ୍ଧା ରହିଛି ଓ ପୂର୍ବତନ ଫାସିଷ୍ଟ ଦେଶରେ ଏହା ସର୍ବଦା ନାହିଁ । ଯେଉଁ ଶାସନ ପ୍ରଣାଳୀ କେବଳ ବଳବନ୍ତର ଓ ଏପରିକି ପାଶବିକ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱର କ୍ଷମତା ଦ୍ୱାରା ଆପଣାକୁ ରକ୍ଷା କରିପାରେ, ସେ ପ୍ରକାର ଶାସନ ପ୍ରଣାଳୀରେ ଏହା ସ୍ୱୟଂ ଉପଯୁକ୍ତ ବୋଲି ଜଣାଯାଏ ।

ମୁଖ୍ୟତଃ ଫାସିଷ୍ଟବାଦ ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷାର ଏକ ରାଜନୈତିକ ଦର୍ଶନ । ଏହାର ସ୍ଥିତିର ଏକ ଅସ୍ତିମୂଳକ ଉକ୍ତିକୁ ସ୍ପଷ୍ଟ କରିବାରେ ସହାୟତା ପାଇଁ ଏହା, ଯାହାର ବହିଷ୍କାରଣ କରେ, ସେ ପ୍ରକାର ଏକ ନାସ୍ତିସୂଚକ ଉକ୍ତିର ବିବରଣୀ ଦେବା ପ୍ରଥମତଃ ବାଞ୍ଛନୀୟ ହୋଇପାରେ । ବହୁ ଅଂଶରେ ଫାସିଷ୍ଟବାଦ ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦର୍ଶନରେ ଯାହା ଦୁର୍ବଳତା ବୋଲି ଏହା ବିଶ୍ୱାସ କରେ, ତାହା ବିରୁଦ୍ଧରେ ପ୍ରତିବାଦ । ଏଥିରେ ମତ ପୋଷଣ କରାଯାଏ ଯେ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ପ୍ରଧାନ ଦୁର୍ବଳତା ହେଉଛି, ଏହାର ବ୍ୟକ୍ତିବାଦ, ଯାହାକି ପ୍ରୋଟେଷ୍ଟାଣ୍ଟ ସଂସ୍କାର ଓ ଫରାସୀ ବିପ୍ଳବରୁ ଜନ୍ମ । ଏଣୁ ଯେଉଁ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ରାଷ୍ଟ୍ର ଗଠିତ, ସେମାନଙ୍କର ସଙ୍କଳ୍ପର ଏକ ପରମାଣବିକ ସମଷ୍ଟି ହେଉଛି, ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ରାଷ୍ଟ୍ର । ଏହାର ନିଜର କୌଣସି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ନଥାଏ । ପରିଣାମତଃ ନ୍ୟାୟର କେତେକ ଭାରସାମ୍ୟ ବଜାୟ ରଖି ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସ୍ୱାର୍ଥର ରକ୍ଷା ପାଇଁ ସରକାର ହେଉଛି, କେବଳ ଏକ ସୁବିଧାଜନକ କୌଶଳ । ଯେଉଁ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ନିଜକୁ କ୍ଷମତାରେ ରଖିବା ପାଇଁ ସମର୍ଥ, ସେମାନଙ୍କର ସ୍ୱାର୍ଥସାଧନ ପାଇଁ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠ ଶାସନ ସୁଯୋଗ ଦିଏ । ଯେଉଁମାନେ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠ, ସେମାନେ ସୁପରିଚିତ ଭାବରେ ଅସ୍ଥାୟୀ ହୋଇଥିବାରୁ ସମାଜର ଶାସନ ପାଇଁ କୌଣସି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବା ସ୍ଥିର ଆଦର୍ଶ ନଥାଏ । ଉଦାର ରାଷ୍ଟ୍ର, ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କ ମଙ୍ଗଳକୁ ପ୍ରୋତ୍ସାହିତ କରିବାର ଏକ ଉପାୟ ଭାବରେ ରହିଥାଏ, ଯେଉଁ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ସ୍ୱାଧୀନତାରେ ନିଜ ସୁଖ ପାଆନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ତ୍ୟାଗ ବା ଶୃଙ୍ଖଳାରେ ସେମାନଙ୍କର ସୁଖ ନ ଥାଏ ।

Thompson, The Educational Philosophy of Giovanni Gentile (University of Southern California Press, Los Angeles, 1934 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଜର୍ମାନ ପ୍ରଭାବର ବିବରଣୀ George F. Kneller, The Educational Philosophy of National Socialism (Yale University Press, New Haven, Conn., 1941) ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । ଯୁକ୍ତରାଷ୍ଟ୍ର ଆମେରିକା ପାଇଁ Lawrence Dennis, The Coming American Fascism (Harper and Row, Publishers, Incorporated, New York, 1936). Chap. 17. ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଏହି ବ୍ୟକ୍ତିବାଦୀ ପରମାଣବିକ ଓ ଅନେକତ୍ୱବାଦୀ ଧାରଣା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଫାସିଷ୍ଟବାଦରେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଏକ ଅନ୍ତିସ୍ଥୂଚକ ଓ ଜୈବିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ଉତ୍ଥାପନ କରାଯାଏ, ଯାହାର ଯେ କେବଳ ନିଜର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଅଛି ତାହା ନୁହେଁ, ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱରେ ଏହାର ମଧ୍ୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରହିଛି । ଏହି ଧାରଣା ଅନୁସାରେ ରାଷ୍ଟ୍ର ହିଁ ଅନ୍ତ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଓ ବ୍ୟକ୍ତି ଏହାର ଉପାୟ । ଏପ୍ରକାର ଅବସ୍ଥାରେ ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ଆତ୍ମୋପଲବ୍ଧି ଓ ଆତ୍ମପ୍ରକାଶ ପାଇଁ ସୁବିଧା ଦେବା ସ୍ୱାଧୀନତାର କାର୍ଯ୍ୟ ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ରାଷ୍ଟ୍ରର ହିତ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ବଳି ଦେବା ସ୍ୱାଧୀନତାର କାର୍ଯ୍ୟ । ସ୍ୱାଧୀନତା ସ୍ୱାଭାବିକ ଅଧିକାର ନୁହେଁ, ପରନ୍ତୁ ଏହା ରାଷ୍ଟ୍ରର ଅର୍ପିତ ବସ୍ତୁ; ଅଧିକନ୍ତୁ ଏହା କର୍ତ୍ତବ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ନୀତି ଦୃଷ୍ଟିରୁ ନିମ୍ନ ଶ୍ରେଣୀ ବୋଲି ସ୍ଥାନ ଦିଆଯାଏ । କାହିଁକି ନୁହେଁ ? ଯେଉଁ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ରାଷ୍ଟ୍ର ଗଠିତ, ସେମାନଙ୍କ ସମଷ୍ଟି ଅପେକ୍ଷା ରାଷ୍ଟ୍ର ଅଧିକ ଅଟେ । ଏହାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ରହିଛି, ଯେଉଁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସର୍ବଦା ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ଧରଣର; କାରଣ ଅନୁଗାମୀ ବଂଶଧରମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ରାଷ୍ଟ୍ର ଯୋଗସୂତ୍ର ସ୍ଥାପନ କରେ । ତେଣୁ ଏହା ଅଧିକ ଦୂରଦର୍ଶୀ ଓ ଅଧିକ ନିଃସ୍ୱାର୍ଥ । ସୁତରାଂ ରାଷ୍ଟ୍ରର ନିୟନ୍ତ୍ରଣ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠତା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଯେଉଁ ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ମାନବଗଣ ତାତ୍କ୍ଷଣିକ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସ୍ୱାର୍ଥକୁ ଜାତୀୟ ଆଦର୍ଶର ସ୍ୱାର୍ଥ ନିକଟରେ ଅଧୀନ କରିଦେଇପାରନ୍ତି ସେମାନଙ୍କ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଏହି ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ଶ୍ରେଣୀକୁ ତଳୁ ନ ବାଛି ଉପରୁ ନିର୍ବାଚନ କରାଯାଏ । ଏହା ନିଜର ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ଯେପରି ଶକ୍ତିରେ ପ୍ରୟୋଗ କରିପାରେ, ତଦନୁଯାୟୀ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକରେ ବୈଧତା ସ୍ୱୀକୃତ ହୁଏ ଓ ଏହି ମୂଲ୍ୟ ମଧ୍ୟବର୍ତ୍ତୀକାଳୀନ ସଂସଦୀୟ ବିତର୍କଦ୍ୱାରା ଅଟକାଇ ଦିଆଯାଏ ନାହିଁ ।

ସ୍ୱଭାବତଃ ଫାସିଷ୍ଟ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ଶିକ୍ଷା ଅସାଧାରଣ ଶକ୍ତି ସମ୍ପନ୍ନ ଶ୍ରେଣୀକୁ ପ୍ରଥମେ ଅଗ୍ରାଧିକାର ଦିଏ । ତଥାପି ସର୍ବୋତ୍କୃଷ୍ଟ ଶ୍ରେଣୀରେ ତିଆରି ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ହୋଇପାରେ ନାହିଁ କିମ୍ବା ଏହାକୁ ନଷ୍ଟ କରାଯାଇପାରେ ନାହିଁ । ଏହା କେବଳ ଜନସାଧାରଣଙ୍କଠାରୁ ସେମାନଙ୍କର ସାମାଜିକ ଦୂରତାକୁ ବଢ଼ାଇଦିଏ । ଏହିସବୁ ଅବସ୍ଥାର ବାସ୍ତବ ଢଙ୍ଗରେ ସମ୍ମୁଖୀନ ହେବା ନୈରାଶ୍ୟଜନକ ବୋଧ ହେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ ଅଧିକ ତଥା ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଭଲ ଶିକ୍ଷା ଦେବା ବିରୁଦ୍ଧରେ ଏହା ଯୁକ୍ତି ବାଢ଼ିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଫାସିଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷା-ସୁଯୋଗକୁ ସମାନ କରିଦେବାର ନୁହେଁ; କିନ୍ତୁ ବରଂ ସେସବୁକୁ ପୃଥକ୍ କରିଦେବା । ଯଦି ଉଦାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷାରେ ମଧ୍ୟ ଏହା ଦାବି କରାଯାଏ ଯେ ଏହା ସର୍ବଦା ପ୍ରତ୍ୟେକ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀର ସର୍ବାଧିକ ପ୍ରଚ୍ଛନ୍ନ ଶକ୍ତିର ବିକାଶ କରିବା ପାଇଁ ଯତ୍ନ କରିଅଛି, ତେବେ ପ୍ରତିବାଦ ବିକୃତ ହୋଇଯାଏ; କାରଣ ଉଦାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷାରେ ରାଷ୍ଟ୍ରର ହିତ ପାଇଁ ନିଃସ୍ୱାର୍ଥ ସେବା କରିବା ଅପେକ୍ଷା

ବରଂ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ସେମାନଙ୍କର ସାଂସାରିକ ପ୍ରୟୋଗର ଉପଲବ୍‌ଧି ପାଇଁ ସର୍ବାଧିକ ଫଳପ୍ରଦ ହେବା ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଏ ।

ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ସ୍ୱାର୍ଥକୁ ରାଷ୍ଟ୍ରର ସ୍ୱାର୍ଥ ସହିତ ଅଭିନ୍ନ ବୋଲି ଦେଖାଇବା ଫାସିଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷାର ମୁଖ୍ୟ ନୀତି ଅଟେ । ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ପ୍ରକୃତ ସଂକଳ୍ପର ଅନୁଶୀଳନ କରିବାକୁ ଶିକ୍ଷା କରନ୍ତି, ଯେତେବେଳେ ତାର ରାଷ୍ଟ୍ରର ଇଚ୍ଛା ତାର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଇଚ୍ଛାନୁସାରେ କାର୍ଯ୍ୟ କରେ; ଅର୍ଥାତ୍ ଯେତେବେଳେ ତାର ନିଜ ଇଚ୍ଛା ହେଉଛି, ତାର ରାଷ୍ଟ୍ରର ଇଚ୍ଛାର ଉପଲବ୍‌ଧି ମାତ୍ର । ସୁତରାଂ ରାଷ୍ଟ୍ରର ଧ୍ୟେୟକୁ ଉପଲବ୍‌ଧି କରିବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା କରିବାରେ ଯାହା ଯେପରି ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି ଯେ ତାର ନିଜ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ରାଷ୍ଟ୍ରର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ କମ୍ ସ୍ୱାର୍ଥପର ଓ ଅଧିକ ଦୂରଦର୍ଶୀ, ବ୍ୟକ୍ତି ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱସମ୍ପନ୍ନ ଆତ୍ମଶକ୍ତି ଉପଲବ୍‌ଧି କରେ ଯାହାକି କେବେହେଁ ଉଦାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ସମ୍ଭବ ହୋଇପାରି ନ ଥାନ୍ତା । ଏହି ଏକ ଚେତନା ଶ୍ରେଣୀ କକ୍ଷରେ ମଧ୍ୟ ଖେଳିଯାଏ । ଶିକ୍ଷକ ଆପଣାକୁ ଅନନ୍ୟ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ରୂପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ କରିବେ, ଯେଉଁଥିରେ ଶିକ୍ଷାର୍ଥୀ ତଥା ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ଜୀବନ ମିଶ୍ରିତ ହୋଇଥାଏ ଓ ଜୈବିକ ଭାବରେ ସମ୍ମିଳିତ ହୋଇଥାଏ । ଯଦି ସେ ଏହା କରିବାକୁ ସଫଳ ହୁଅନ୍ତି, ତେବେ ଫାସିଷ୍ଟ ଉଚିତ ପରମ୍ପରାର ଲକ୍ଷଣରୂପେ ଯେଉଁ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱ ଥାଏ ତତ୍ ପ୍ରତି ଶୃଙ୍ଖଳା ଓ ସମ୍ମାନର ଅଭାବ ଘଟିଅଛି ।

ସାମ୍ୟବାଦ (୧୪)

(Communism)

ଯଦି ଫାସିଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଆଦର୍ଶବାଦ ସହିତ ସମ୍ବନ୍ଧ ଥିବାର ଜଣାଯାଏ, ତେବେ ସମ୍ଭବତଃ ସାମ୍ୟବାଦ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଯଥାର୍ଥବାଦ ସହିତ ଅଧିକ ସମ୍ବନ୍ଧ ଅଛି । ଏହା ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟଜନକ ଜଣାପଡ଼ିପାରେ; କାରଣ ସାମ୍ୟବାଦର ସର୍ବପ୍ରଥମ ତତ୍ତ୍ୱଦ୍ରଷ୍ଟା କାର୍ଲ ମାର୍କସ ତାଙ୍କ ପଦ୍ଧତିର ଆଦି ଧାରଣାଗୁଡ଼ିକ ପାଇଁ ଜର୍ମାନ ଆଦର୍ଶବାଦୀ ହେଗେଲ୍‌ଙ୍କ ନିକଟରେ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଋଣୀ ଥିଲେ । କିନ୍ତୁ କେତେକ ସାମ୍ୟବାଦୀ ବିଶ୍ୱାସ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ

(୧୪) କମ୍ୟୁନିଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଇଂରାଜୀ ସାହିତ୍ୟ ଅତ୍ୟଳ୍ପ । Albert P. Pinkevitch, The New Education in the Soviet Republic (The John Day Company, Inc.. New York 1929) ପୂର୍ବରୁ ସୁବିଖ୍ୟାତ ହୋଇଥିଲେହେଁ ଅଧୁନା କେତେକାଂଶରେ ପୁରୁଣା-କାଳିଆ ହୋଇଅଛି । ଜଣେ ଅଣକମ୍ୟୁନିଷ୍ଟଙ୍କର ଏକ ଅଧ୍ୟାୟ-ବ୍ୟାପୀ ସୁଚିନ୍ତିତ ଆଲୋଚନା ପାଇଁ Robert S. Cohen, "On the Marxist Philosophy of Education" in National Society for

ଯଥାର୍ଥବାଦୀ ଅଟେ । ପ୍ରଥମତଃ ସାମ୍ୟବାଦର ବୈଜ୍ଞାନିକ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟତା ଉପରେ ସାମ୍ୟବାଦୀ ତାଙ୍କର ବିଶ୍ୱାସ ଆଧାରିତ କରିଥାନ୍ତି । ଏହି ଆଶା ହେଗେଲ୍‌ଙ୍କ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ପରି ଇତିହାସର ଯେକୌଣସି ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ପରି ହୋଇପାରେ; କିନ୍ତୁ ମନୁଷ୍ୟମନ ଠାରୁ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ରଭାବରେ ଏକ ଭୌତିକ ବାସ୍ତବତାର ପୂର୍ବାନୁମାନ ସାମ୍ୟବାଦ ବିଜ୍ଞାନରେ କରାଯାଇ-ଥିବାରୁ, ଏହାର ଯଥାର୍ଥବାଦୀ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ । ଏହାକୁ ସମର୍ଥନ କରୁଥିବା ବିଶ୍ୱାସର ଦୃଢ଼ତା ପରିଣତ କଠୋରତା ବିଷୟରେ କିଛି ନ କହିଲେ ଚଳେ । ଦ୍ୱିତୀୟତଃ ସାମ୍ୟବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଏହାର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଆର୍ଥନୀତିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ପରି ଜଡ଼ବାଦୀ ଜଣା-ପଡ଼େ । ଏହାର ଅଧିଗମ-ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ସ୍ୱୀକାର୍ଯ୍ୟର ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ (postulates) ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ଜଡ଼ବାଦୀ ବିଚାର ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ । ଯଦି ଛାତ୍ର ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଭଲ ନକରେ, ତେବେ ତାକୁ ପରୀକ୍ଷିତ ହେବା ପାଇଁ ଓ ଇଣ୍ଟରଭିଉ ପାଇଁ ମନସ୍ତତ୍ତ୍ୱବିତ୍‌ଙ୍କ ପାଖକୁ ପଠାଇବାକୁ ପଡ଼ିବ ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ସେ ସୁସ୍ଥ ଅଛନ୍ତି କି ନାହିଁ, ଏହା ଦେଖିବା ପାଇଁ ଚିକିତ୍ସକଙ୍କ ପାଖକୁ ତାଙ୍କୁ ପଠାଇବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଭୌତିକ ପରିବେଶ ଛାତ୍ରର ଭୌତିକ ପ୍ରକୃତିକୁ କେତେଦୂର ପରିବର୍ତ୍ତିତ କରିପାରେ ତା ଉପରେ ସାମ୍ୟବାଦୀ ଅସାଧାରଣ ବିଶ୍ୱାସ ରଖନ୍ତି । କୌଣସିଟି ବିଷୟ ଅଚଳ ବା ଅଦମ୍ୟ (intractable) ହୋଇନଥିବାରୁ ସମ୍ୟବାଦୀମାନେ ପୁଞ୍ଜିବାଦୀ ମନୋଭାବର ସମସ୍ତ ଚିହ୍ନକୁ ଲିଭାଇଦେବାକୁ ଓ "ନୂତନ" ସାମ୍ୟବାଦୀ ମନୁଷ୍ୟର ଉତ୍ପାଦନ କରିବାକୁ ସମସ୍ତ ଆଶା ପୋଷଣ କରିଥାନ୍ତି ।

ଭୌତିକ ପରିବେଶର ଆର୍ଥନୀତିକ ଦିଗଟି ହେଉଛି ସର୍ବାଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ, ଯେଉଁ ଦିଗ ଶିଶୁକୁ ପ୍ରଭାବିତ କରେ । ଏହିପରି ଭାବରେ ସାମ୍ୟବାଦୀ ଦର୍ଶନର ମୂଳନୀତି ଏହା ଯେ ସାମାଜିକ ତଥା ରାଜନୈତିକ ଅନୁଷ୍ଠାନର ଲକ୍ଷଣକୁ ଭୌତିକ ବିଷୟବସ୍ତୁର ଉତ୍ପାଦନର ରୀତି ସ୍ଥିର କରେ । ମନୁଷ୍ୟ ଯଦି ବିଚାର କରେ ଯେ ତାଙ୍କର ଅନୁଷ୍ଠାନଗୁଡ଼ିକ ସୁବିଚାର ଯୁକ୍ତିସଙ୍ଗତ ନୀତିର ଫଳ, ତେବେ ସେ ଆପଣାକୁ ପ୍ରତାରିତ କରୁଅଛନ୍ତି । ପରିଣାମତଃ ଯେପରି ସାମ୍ୟବାଦୀ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଉତ୍ପନ୍ନ ଦ୍ରବ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ମୂଲ୍ୟ ସେଗୁଡ଼ିକ ଉପରେ ଯେଉଁ ଶ୍ରମ ଦାନ କରାଯାଏ, ତଦ୍ୱାରା ମାପ କରାଯାଏ, ସେହିପରି

the Study of Education, Fiftyfourth Yearbook, Part I, Modern Philosophies and Education, Published by the Society, Chicago, 1955), Chap. 6 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ । John W. Donohue, Work and Education (Loyola University Press, Chicago, 1959), Chap. 3 ରେ କମ୍ୟୁନିଷ୍ଟ ଶିକ୍ଷାରେ କର୍ମର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଉତ୍କୃଷ୍ଟ ବିବରଣୀ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ ।

ଭାବରେ ସେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ଶିକ୍ଷାରେ ଶ୍ରମର ଏକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଭୂମିକା ରହିଛି । କିନ୍ତୁ ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ଶ୍ରେଣୀର ପୁଞ୍ଜିବାଦୀ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଶ୍ରମର ଅର୍ଥ ଯାହା କରାଯାଏ, ସାମ୍ୟବାଦୀ ଏହାର ଅଧିକ ଅର୍ଥ କରନ୍ତି । ଶାରୀରିକ ତାଲିମ, ଯଥା:—ଶିଳ୍ପବିଦ୍ୟା, ଧନ୍ଦା, ଏପରିକି କାରଖାନା କାମ ଅପେକ୍ଷା ସେ ଅଧିକ କିଛି ବୁଝନ୍ତି । ଯେଉଁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଶ୍ରମକୁ କେବଳ ପେଶୀସମୂହର ଚେଷ୍ଟାଂ ପାଇଁ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦିଆଯାଏ, ତାହା ସାମ୍ୟବାଦୀ ନାମ ପଦବାଚ୍ୟ ନୁହେଁ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ସାମ୍ୟବାଦରେ ମସ୍ତିଷ୍କର କାର୍ଯ୍ୟ ଓ ହାତର କାର୍ଯ୍ୟ, ଏହି କୃତ୍ରିମ ଦ୍ୱୈତବାଦକୁ ଦୃଢ଼ଭାବରେ ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ କରାଯାଏ ଓ ତେଣୁ ସ୍ୱାଭାବିକ ଭାବରେ ସାଂସ୍କୃତିକ ଓ ବ୍ୟାବସାୟିକ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ମଧ୍ୟରେ ବିସ୍ତୃତ ଦ୍ୱୈତବାଦକୁ ଏହା ଅସ୍ୱୀକାର କରେ ।

ସାମ୍ୟବାଦୀ ସମାଜରେ ଯେଉଁ ଶ୍ରମର ସାମାଜିକ ଉପାଦେୟତା ରହିଛି, ତାହା ସମଗ୍ର ବିଦ୍ୟାଳୟର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର କେନ୍ଦ୍ରସ୍ଥଳରେ ରହିବ । ଗୋଟିଏ ଶ୍ରମରତ ସମାଜରେ ଛାତ୍ର ନିଜକୁ ଜଣେ କର୍ମୀଭାବରେ ଅନୁଭବ କରିବ । ଏହି ଦାବିରୁ ଏହା ସହଜରେ ହୃଦୟଙ୍ଗମ କରିହୁଏ, ସାମ୍ୟବାଦ କାହିଁକି ବିଦ୍ୟାଳୟ, କଳକାରଖାନା ବା ଅଫିସ୍ ଓ ନିକଟବର୍ତ୍ତୀ ଗୋଷ୍ଠୀ ବା ସହଯୋଗୀ କୃଷିକ୍ଷେତ୍ର ମଧ୍ୟରେ ଘନିଷ୍ଠ ସମ୍ପର୍କ ରଖିବାପାଇଁ ଯୋରଦିଏ । ଏଠାରେ ଏହାକୁ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବହିର୍ଭୂତ କରିଦେବା ଉଚିତ ହେବ ନାହିଁ ଯେ ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷାର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ଶିଳ୍ପକଳା ଅନୁଷ୍ଠାନ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଶିକ୍ଷାର (polytechnical education) ବିକାଶ ସାଧନ କରାଯିବ । ଅର୍ଥାତ୍ ଶ୍ରମକୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର କେନ୍ଦ୍ରୀୟ ପୂର୍ବାଧିକାର ଭାବରେ ସ୍ଥାନ ଦେଇ ଏହାର ଆର୍ଥନୀତିକ, ରାଜନୈତିକ, ବୈଜ୍ଞାନିକ, ସାମାଜିକ ଓ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟବୋଧ ଆଦି ବହୁବିଧ ଦିଗରୁ ଅଧ୍ୟୟନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ବାସ୍ତବରେ ଏଥିରୁ କହିହେବ ଯେ ଏପ୍ରକାର ପରିକଳ୍ପିତ ବହୁଶିଳ୍ପ କଳାନୁଷ୍ଠାନର ଶିକ୍ଷା ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷାର ସାମ୍ୟବାଦୀ ରୂପ ଅଟେ ।

ବସ୍ତୁତଃ ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକ ପାଇଁ ଏ ପ୍ରକାର ଉନ୍ନତ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମସମ୍ବଳିତ ଅନୁଷ୍ଠାନର ଧାରଣା ଅସମ୍ଭବ, ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏପରି ସମୟ ଆସିନାହିଁ, ଯେତେବେଳେ ପୁଞ୍ଜିବାଦର ସମସ୍ତ ଅନ୍ୟାୟ ଏବଂ ବିରୋଧକୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଭାବରେ ଚିହ୍ନି ଦିଆଯାଇ ନାହିଁ । ମଧ୍ୟବିତ୍ତ ଶ୍ରେଣୀର ଶଠତାରେ ଏହି ସବୁ ଅନ୍ୟାୟ କେବଳ ଅତି ସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇଯାଏ, ଯେଉଁ ଶଠତା ଶିକ୍ଷାର ଜୟଗାନ କରେ; କିନ୍ତୁ ଏହାର ବିଦ୍ୟାଳୟ ଓ ଶିକ୍ଷକଙ୍କର ଭୌତିକ ଦାରିଦ୍ର୍ୟ ସାଧନ ପାଇଁ ଜିଦ୍ କରେ, ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷାନୀତି ସ୍ଥିରକରିବାରେ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଭୂମିକା ଦେବାକୁ ଅସ୍ୱୀକାର କରିବା ବିଷୟରେ କିଛି ନକହିଲେ ଚଳେ । ବାସ୍ତବରେ ଆତ୍ମସମୀକ୍ଷା କରିବାରେ ଶିକ୍ଷାର ନେତୃବର୍ଗଙ୍କର ଅସଙ୍ଗତିରୁ ସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଯେ ରୋଗଗ୍ରସ୍ତ ସାମାଜିକ ପଦ୍ଧତିର ନିଦାନ କରିବାରେ ସେମାନେ ଚିକିତ୍ସକ ନୁହନ୍ତି; କିନ୍ତୁ ସେମାନେ ସ୍ୱୟଂ ରୋଗର ଲକ୍ଷଣ ଅଟନ୍ତି । ଯେଉଁ ସମାଜରେ ମାଲିକାନା କରୁଥିବା ଶ୍ରେଣୀ ଅନ୍ୟ ଯେଉଁ ଶ୍ରେଣୀ

ନିର୍ଧନ, ସେମାନଙ୍କୁ ଶୋଷଣ କରେ, ସେ ପ୍ରକାର ସମାଜକୁ ବଦଳାଇ ଏକ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଶ୍ରେଣୀହୀନ ସମାଜକୁ ସ୍ଥାପନ କରିବା ହେଉଛି ମୌଳିକ ପ୍ରତିକାର । ସୁତରାଂ କେବଳ ସେତିକବେଳେ, ଯେତେବେଳେ ଶ୍ରମିକ କ୍ଷମତାକୁ ଆସିବ—ସେ ନିର୍ଣ୍ଣିତଭାବରେ କ୍ଷମତାକୁ ଆସିବ, ଶିକ୍ଷଣ ପ୍ରକ୍ରିୟାରେ ଶ୍ରମ ଏହାର ଯଥାର୍ଥ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଗ୍ରହଣ କରିପାରିବ ।

କେତେକ ଉଦାର ଗଣତନ୍ତ୍ରବାଦୀ ଯେପରି ଚିନ୍ତା କରନ୍ତି, ସେ ପ୍ରକାର ଚିନ୍ତାକରି ସାମ୍ୟବାଦ ଆପଣାକୁ ପ୍ରତାରିତ କରନ୍ତୁ ନାହିଁ ଯେ ଏହି ନୂତନ ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାକୁ ନିର୍ମାଣ କରିବାରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଅଭିକ୍ରମ ଦେଖାଇପାରେ । ସାମ୍ୟବାଦ ମଧ୍ୟ ସେହି ଅନ୍ୟ ଉଦାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ବିବାଦଦ୍ୱାରା ପ୍ରତାରିତ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ରାଜନୀତିର ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱରେ ରହିପାରେ ଓ ସମଗ୍ର ସମାଜର ସେବା ଅନାସକ୍ତଭାବରେ କରିପାରେ । ପକ୍ଷାନ୍ତରେ ସାମ୍ୟବାଦ ଅତି ସ୍ପଷ୍ଟଭାବରେ ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ରାଷ୍ଟ୍ରନୀତିର ଏକ ଇଚ୍ଛାକୃତ ସାଧନରୂପରେ ବିବେଚନା କରେ । ବାସ୍ତବରେ ଶାସକଶ୍ରେଣୀର ହାତରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ହେଉଛି ଏକ ଅସ୍ତ୍ର ଓ ସାମ୍ୟବାଦ ପାଇଁ ସଂଗ୍ରାମରେ ଶାସକଶ୍ରେଣୀର ହାତରେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ହେଉଛି ଏକ ଅସ୍ତ୍ର ଓ ସାମ୍ୟବାଦ ପାଇଁ ସଂଗ୍ରାମରେ ଶିକ୍ଷକ ହେଉଛନ୍ତି ସୈନିକ । ଯଦି ସାମ୍ୟବାଦୀ ଶିକ୍ଷାନୀତି ବେଳେବେଳେ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ଏବଂ ପ୍ରଗତିଶୀଳ ହୋଇପାରେ ତେବେ କେବଳ ଏହାର କାରଣ ଏହି ଯେ ଏପ୍ରକାର ନୀତି ମୁହୂର୍ତ୍ତିକର ସୁବିଧାପାଇଁ ସାହାଯ୍ୟ କରିଅଛି । ମୁଖ୍ୟତଃ ସାମ୍ୟବାଦୀ ନୀତି ସୁଦୃଢ଼ ଯଥାର୍ଥବାଦ ଦ୍ୱାରା ପରିଚାଳିତ ହୁଏ, ଯେଉଁ ଯଥାର୍ଥବାଦରେ ଘଟଣାବଳୀର ବାହ୍ୟଗତି ସେପ୍ରକାର ଲୋକ ନିକଟରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ଯେ ଇତିହାସର ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱାତ୍ମକତାକୁ ବୁଝେ ।

ଇତିହାସ ଯେଉଁ ଗତିରେ ଗତିକରିବ, ସେଥିରେ ଆସ୍ଥା ସ୍ଥାପନକରି ସାମ୍ୟବାଦୀମାନେ ସେମାନଙ୍କର ଗ୍ରାହମାନଙ୍କୁ ଦଳର ନୀତି ବିଷୟରେ ଦୀକ୍ଷିତ କରିବାପାଇଁ ପଶ୍ଚାତ୍‌ପଦ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ବିବାଦୀୟ ପ୍ରସଙ୍ଗଗୁଡ଼ିକରେ ଯୁକ୍ତି ଯେଉଁଆଡ଼କୁ ନେଇଯାଉ ପଛକେ ସେ ଯୁକ୍ତି ଅନୁସରଣ କରିବାର ସମ୍ଭାବନା ନାହିଁ, ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ପ୍ରକୃତରେ ଏହା ଦଳର କେନ୍ଦ୍ରୀୟ ସମିତିରେ ଘଟିନଥାଏ, ଯେଉଁ ସମିତିରେ ବିତର୍କ ଅଧିକାଂଶତଃ ଗୋପନୀୟ ରଖାଯାଇଥାଏ । ରାଷ୍ଟ୍ର ବା ଦଳର ସ୍ୱାର୍ଥଦ୍ୱାରା ପ୍ରଭାବିତ ନହୋଇ ଏକ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ସତ୍ୟର ଭାବନା ସାମ୍ୟବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ନିକଟରେ ଅପରିଚିତ । ଯାହାହେଉ ଯାହା ସାଧାରଣତଃ ବୁଝାଯାଏ, ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଅଭାବରେ ଏହା ସୂଚିତ ହୁଏ ନାହିଁ ଯେ ସାମ୍ୟବାଦୀମାନେ ସେମାନଙ୍କର ପକ୍ଷରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ପାଇଁ ଆଦୌ କୌଣସି ଦାବି କରନ୍ତି ନାହିଁ । ଯଦି ସେମାନଙ୍କର ସ୍ୱାଧୀନତା ଥାଏ, ତେବେ ସେ ସ୍ୱାଧୀନତା ସମାଲୋଚନାର ସ୍ୱାଧୀନତା ହେବା ଅପେକ୍ଷା ଏହା ନିୟନ୍ତ୍ରଣରୁ ଜନ୍ମଗ୍ରହଣ କରିଥାଏ ।

ସାମ୍ୟବାଦରେ ଏକ ନାସ୍ତିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରେ ଶିକ୍ଷା ସକ୍ରିୟ ଭାବରେ ଦିଆଯାଉ ଥିଲେହେଁ, ଏଥିରେ ପ୍ରଚଳିତସଂପ୍ରଦାୟର ନୈତିକ ଶିକ୍ଷା କୌଣସି ପ୍ରକାରେ ଅବହେଳିତ

ହୁଏନାହିଁ ଯାହାହେଉ ଯେଉଁ ନୀତିଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଏ, ତାହାର ଉତ୍ପତ୍ତି ସାମାଜିକ-ଶ୍ରେଣୀର ଚିନ୍ତନରେ ରହିଛି । ଦୈବାଦେଶ ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ନୀତିଶିକ୍ଷାର ପ୍ରତ୍ୟାଖ୍ୟାନ ସାମ୍ୟବାଦରେ କରାଯାଏ । ଏ ପ୍ରକାରର ନୀତିଶିକ୍ଷା ଶୋଷଣକାରୀ ଶ୍ରେଣୀର ଆର୍ଥନୀତିକ ସ୍ୱାର୍ଥର ସିଦ୍ଧି ପାଇଁ ଶ୍ରମିକ ଓ କୃଷକମାନଙ୍କ ମନକୁ ଆଚ୍ଛନ୍ନ କରିଦେବାର ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି । ଶିଷ୍ଟାଚାରର ଉତ୍ପତ୍ତି ହେଉଛି ସମାଜିକ ଶ୍ରେଣୀ, ତେଣୁ ଶ୍ରମିକ ଶ୍ରେଣୀ ସେମାନଙ୍କର ନିଜ ଶ୍ରେଣୀ ଶିଷ୍ଟାଚାରର ସୃଷ୍ଟି କରନ୍ତୁ । ଯାହାହେଉ ସେମାନଙ୍କର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ଜୟକୁ ନିଶ୍ଚିତ କରିବା ପାଇଁ ସେମାନେ ନିଃସନ୍ଦେହରେ ସାହସିକତା, ଭକ୍ତି, ଅଟଳତା ଏବଂ ଶୃଙ୍ଖଳା ପ୍ରଭୃତି ପୁରୁଣାକାଳିଆ ସଦ୍‌ଗୁଣର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁଭବ କରିବେ ।

ଗଣତନ୍ତ୍ର (୧୪)

ଅଧିକାଂଶ ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନକୁ ଯେଉଁ ସାମାଜିକ ଦର୍ଶନ ପରିବେଷ୍ଟିତ କରିଥାଏ, ତାହା ଫାସିଷ୍ଟବାଦ ନୁହେଁ ଓ ସାମ୍ୟବାଦ ନୁହେଁ, ଏହା କିନ୍ତୁ ପ୍ରଜାତନ୍ତ୍ର ଅଟେ । ପ୍ରତ୍ୟେକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ, ଯାହାକି ଗଣତନ୍ତ୍ରକୁ ଏହାର ନିଜ ଦର୍ଶନ ବୋଲି ଦାବି କରେ, ତାହା ସମ୍ଭବତଃ ଏହା କରେ, ବିଭିନ୍ନ କାରଣ ପାଇଁ, ତଥାପି ଏହି ସବୁ ପାର୍ଥକ୍ୟ ସତ୍ତ୍ୱେ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଏକ ସାଧାରଣ ସ୍ୱର ଥିବାର ପ୍ରତୀତ ହୁଏ, ଯାହାର ପୃଥକ୍

(୧୪) John Deweyଙ୍କ Democracy and Education (The Macmillan Company, New York, 1916) ଏହି ଶାସ୍ତ୍ରୀୟ ଗ୍ରନ୍ଥରେ ଶିକ୍ଷାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦର୍ଶନ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ପ୍ରାମାଣିକ ବର୍ଣ୍ଣନା ନିଃସନ୍ଦେହରେ ମିଳେ । Earnest E. Bayles, Democratic Philosophy of Education. (Harper and Row, Publishers, Incorporated, New York, 1960; Isaac B. Berkson, The Idea & the Community (Herper & Row, Publishers Inc.; N. Y. 1958) Horace M· Kallin, The Education of Free Men (Farrar, Straus & Cudahy, Inc., New York, 1949); Ephraim V. Sayers and Ward Madden, Education and the Democratic Faith (Appleton Century Crofts, Inc., New York. 1959; John L. Childs, Education and Morals (Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1950 and Boyd H, Bode, Democracy as a Way of Life (The

ଧାରାବାହିକ ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିବା ଉଚିତ । ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ମୂଳକଥାଟି ସମ୍ଭବତଃ "ଗଣତନ୍ତ୍ର", ଏହି ପଦପ୍ରକରଣରୁ ଖୁବ୍ ଭଲଭାବରେ ବୁଝାଇ ଦିଆଯାଇପାରେ, ଏହି ପଦପ୍ରକରଣ ଦୁଇଟି ଗ୍ରୀକ୍ ମୂଳ ଶବ୍ଦ ବା ଧାତୁରୁ ନିଷ୍ପନ୍ନ ହୋଇ ଲୋକଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଶାସନ ବୁଝାଏ । ଯଦି ଲୋକମାନେ ନିଜ ନିଜକୁ ଶାସନ କରନ୍ତି ଓ ରାଜା, ଅଭିଜାତବର୍ଗ, ସମ୍ଭ୍ରାନ୍ତ କତିପୟ ଲୋକ ବା ଧନିକଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଶାସିତ ନ ହୁଅନ୍ତି, ତେବେ ଉକ୍ତ କାର୍ଯ୍ୟ ପାଇଁ ସେମାନେ ନିଜକୁ ଶିକ୍ଷିତ କରିବେ । ଆତ୍ମଶାସନର ଅଭିଳାଷ ମହନୀୟ ହୋଇଥିଲେ ହେଁ ଜ୍ଞାନ ବା ତାଲିମ ବିନା ଲୋକମାନଙ୍କ ହାତରେ ଯଦି ରାଜନୈତିକ କ୍ଷମତା ରହିଯାଏ, ତେବେ ଏହା ନିରାପଦ ନୁହେଁ । ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାର କଥା ଯେ ଯଦି ଲୋକମାନେ ନିଜେ କ୍ଷମତା ବହନ କରନ୍ତି, ତେବେ ଏହା ଠିକ୍ ଏକ ରାଜନୈତିକ ପନ୍ଥା ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଜୀବନ ଯାପନର ଏକ ରୀତି । ଅତଏବ ସାଧାରଣତଃ ଗଣତନ୍ତ୍ରର ପ୍ରୟୋଗ କେବଳ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ କରାଯିବ ନାହିଁ, ଏହାର ପ୍ରୟୋଗ ମଧ୍ୟ ପରିବାରରେ, ପାଠଶାଳାରେ ଓ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସାମାଜିକ ଅନୁଷ୍ଠାନଗୁଡ଼ିକରେ କରାଯିବ ।

ଯଦି ଲୋକମାନଙ୍କ ଉପରେ କ୍ଷମତା ଅର୍ପଣ କରାଯାଏ, ତେବେ ସବୁପ୍ରଥମେ ଲୋକମାନେ ନିଜ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଓ ଲୋକମାନଙ୍କ ସମ୍ବନ୍ଧରେ କିପରି ଭାବନା ପୋଷଣ କରନ୍ତି, ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ଉତ୍ଥାପିତ ହୁଏ । ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସାଧାରଣ ଭାବରେ ସେମାନେ ପ୍ରକୃତ ଯୋଗ୍ୟତାର ଅଧିକାରୀ ବୋଲି ସେମାନେ ଆପଣାକୁ ବିବେଚନା କରନ୍ତି । ପ୍ରକୃତ ଯୋଗ୍ୟତାର ଅଧିକାରୀ ହୋଇଥିବାରୁ ଯେତେବେଳେ ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗର ପ୍ରଶ୍ନ ଆସେ, ସେତେବେଳେ ପ୍ରତ୍ୟେକଙ୍କ କଥା ବିଚାର କରିବାକୁ ହେବ । ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲୋକ ଯେ କେବଳ ପ୍ରକୃତ ଗୁଣର ଅଧିକାରୀ, ତାହା ନୁହେଁ, ତାହାର ମଧ୍ୟ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ଭାବରେ ଅନନ୍ୟ ଯୋଗ୍ୟତା ରହିଛି । ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ବ୍ୟକ୍ତିବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ଏହାର ନିଜ କାରଣରୁ ଓ ଏହା ସାମାଜିକ ପ୍ରଗତିର ଉତ୍ସ ହୋଇଥିବାରୁ ମୂଲ୍ୟବାନ୍ ଅଟେ । ଯଦି ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷକୁ ଗୋଟିଏ ସାଧାରଣ ଗୃହରେ ପକାଇ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ସାମରିକ ଢଙ୍ଗରେ ତାକୁ ଶୃଙ୍ଖଳିତ କରାଯାଏ, ତେବେ ଯଥାପି ଏହି ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ହୋଇପଡ଼ିବ ।

ପରିଣାମତଃ ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ଶିକ୍ଷାରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ପ୍ରତି ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରାଯାଏ । ସ୍ୱାଧୀନତାର ମୂଳ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେଉଛି ଯେ ଏହା ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷକୁ ନିଜର ଅନନ୍ୟ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱକୁ ପ୍ରକାଶ କରିବା ପାଇଁ ଓ ତାର ପ୍ରତିବେଶୀଠାରୁ ପୃଥକ୍ ହୋଇ ରହିବା ପାଇଁ

Macmillan Company, New York, 1921)—ଏସବୁ ଗ୍ରନ୍ଥ ଉପାଦେୟ କିନ୍ତୁ କମ୍ ପ୍ରାଞ୍ଜଳ । ଡିଉଇଙ୍କ ମତବାଦର ଆଦର୍ଶାତ୍ମକ ସମାଲୋଚନା ପାଇଁ Herman Harrell Horn, The Democratic Philosophy of Education (The Macmillan Company, New York, 1935) ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ସୁଯୋଗ ଦେବାକୁ ନିଶ୍ଚିତ କରେ । ସ୍ୱାଧୀନ ହେବାର ଅଧିକାର ଓ ଭିନ୍ନ ହେବାର ଅଧିକାର "ମୌଳିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ଓ ନାଗରିକ" ସ୍ୱାତନ୍ତ୍ର୍ୟରେ ମୁଖ୍ୟଭାବରେ ଆତ୍ମପ୍ରକାଶ କରେ । ମାତ୍ରାହୀନ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷା ଲାଇସେନ୍‌ସ ଦେବାଭଳି ନୁହେଁ । ବାଧ୍ୟତାମୂଳକ ଶିକ୍ଷା ପରି କେତେକ ମୁହୂର୍ତ୍ତ ଆସେ, ଯେତେବେଳେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ତାହାର ପ୍ରକୃତ ଗୁଣ ଉପଲବ୍ଧି କରୁ, ଏଥିପାଇଁ ନିଶ୍ଚିତ ହେବାକୁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ପଦକ୍ଷେପ ନେବାକୁ ପଡ଼ିଥାଏ ।

ଯଦି ଅର୍ଥ ଓ ତାଲିମପ୍ରାପ୍ତ କର୍ମଚାରୀବର୍ଗର ଅସୀମ ସମ୍ବଳ ଥାଏ, ତେବେ ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲୋକ ତାର ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ପ୍ରତିଭାର ସର୍ବାଧିକ ପରିମାଣର ବିକାଶ କରିବା ପାଇଁ ଆଶା କରିପାରନ୍ତି । ଏହି ପ୍ରକାରର ଅସୀମ ସମ୍ବଳ ରହିଅଛି—ଏହି ଆଶାବାଦୀ ଧାରଣ ଫଳରେ ଅନ୍ୟ ଏକ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୋଇଅଛି ଯେ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲୋକକୁ ସମାନ ଶିକ୍ଷାସୁଯୋଗ ଦେବା ଉଚିତ । ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଶତାବ୍ଦୀଗୁଡ଼ିକରେ ଆମେରିକାରେ ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଆପେ ଆପେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହେବା ସହଜ ହୋଇଥିଲେହେଁ ଏହା ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ଅଧିକ କଷ୍ଟକର ଜଣାପଡ଼ୁଅଛି । ନର୍ସରୀ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମଠାରୁ ଆରମ୍ଭ କରି ବିଶ୍ରାନ୍ତ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏତେ ଅଧିକ ମାନବିକ ବୃଦ୍ଧିହିଁ ଏହି ଶତାବ୍ଦୀର ବିଶାଳ ସମ୍ବଳ ଉପରେ ପଡ଼ୁଥିବାରୁ ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ସମାନ ସୁଯୋଗ ଦେବା ଅପେକ୍ଷା ନ୍ୟାୟୋଚିତ ସୁଯୋଗ ଦେବା ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ସାଂପ୍ରତିକ ଭାବନା ହୋଇଅଛି । ଆଧୁନିକ ପରିସ୍ଥିତିରେ ବିଭିନ୍ନ ଶକ୍ତିସମ୍ପନ୍ନ ଛାତ୍ରଛାତ୍ରୀମାନଙ୍କୁ ସମାନ ସମାନ ସୁଯୋଗ ଦେବା ବିଷୟ ଅନୁଚିତ ଜଣାପଡ଼େ ।

ଲୋକମାନେ ନିଜ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯେଉଁ ଧାରଣା ପୋଷଣ କରିଅଛନ୍ତି, ସେଥିରୁ ଶିକ୍ଷାରେ ସରକାରଙ୍କ ଭୂମିକା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଧାରଣା କରିବାର ଖିଅ ମିଳିଯାଏ । ସେମାନେ ଯେ ନିଜେ ମହତ୍ତର ସଦ୍‌ଗୁଣର ଅଧିକାରୀ, ସେ ବିଷୟରେ ସେମାନେ ଆଶା କରନ୍ତି ଯେ ରାଷ୍ଟ୍ର ହେଉଛି ଉପାୟ, ଯଦ୍ୱାରା ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ମହତ୍ତର ସଦ୍‌ଗୁଣର ଉପଲବ୍‌ଧି କରିପାରିବେ । ଯଦି ରାଷ୍ଟ୍ରକୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରୂପେ ଓ ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ଉପାୟରୂପେ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଏ, ତେବେ ଏହାଦ୍ୱାରା ସେହି ମହତ୍ତର ସଦଗୁଣର ଉପଲବ୍ଧିର ଅସ୍ୱୀକାର କରାଯିବ । ଯଦି ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ସବୁବେଳେ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରୂପେ ଓ କଦାପି ଉପାୟଭାବରେ ନୁହେଁ, ବିବେଚନା କରାଯାଏ, ତେବେ କେବଳ ଏହି ଦାବି କରାଯାଏ ଯେ ଶିକ୍ଷାର ପରିଚାଳନା ଏପରି କରାଯିବ, ଯଦ୍ୱାରା ବ୍ୟକ୍ତି କେଉଁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ଅନୁସରଣ କରିବ ଓ କେଉଁ ମୂଲ୍ୟ ସେ ନିର୍ବାଚନ କରିବ, ସେ ବିଷୟରେ ବ୍ୟକ୍ତିର ପରାମର୍ଶ ନିଆଯିବ ।

ଶିକ୍ଷାପ୍ରତିଷ୍ଠାନ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ରାଷ୍ଟ୍ରହିଁ ହେଉଛି ଉପାୟ—ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତରୁ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ୟ ଏକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଦିଗରେ ଉପନୀତ ହେବାକୁ ପଡ଼େ । ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ, ଏକ ଅନେକତ୍ୱବାଦୀ ରାଷ୍ଟ୍ରର ସୂଚନା ଦିଏ, ଅର୍ଥାତ୍ ଯେଉଁ ସବୁ

ବହୁବିଧ ସମାଜ ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରନ୍ତି ଏବଂ ଯେଉଁ ସବୁଥିରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ସଦସ୍ୟ ହୋଇପାରନ୍ତି, ତନ୍ମଧ୍ୟରେ ରାଷ୍ଟ୍ର ହିଁ ଅନ୍ୟତମ । ଯଦି ରାଷ୍ଟ୍ର ଏକମାତ୍ର ସଂସ୍ଥା ହୋଇଥାନ୍ତା, ତେବେ ଏହା ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦୀ ହୋଇଯାଇଥାନ୍ତା ଓ ବ୍ୟକ୍ତି ଏହାର ଅତ୍ୟାଚାରର ଗ୍ରାସରେ ଜୀବନଯାପନ କରୁଥାନ୍ତା । ଯାହାହେଉ ଅନେକତ୍ୱବାଦୀ ରାଷ୍ଟ୍ରରେ ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟ ବା ସାଧାରଣ ଶିକ୍ଷାର ବିକଳ୍ପ ସ୍ୱରୂପ ଚର୍ଚ୍ଚ ବା ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଘରୋଇ ସଂସ୍ଥା ଦ୍ୱାରା ପରିଚାଳିତ ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକର ସୁଯୋଗ ନେବାପାଇଁ ବ୍ୟକ୍ତି ସ୍ୱାଧୀନ ହୁଅନ୍ତି ।

ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟ ସ୍ୱାଧୀନ ପରିବେଶରେ ଜନ୍ମଲାଭ କରେ ଓ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ବଜାୟ ରଖିବା ପାଇଁ ସୁଯୋଗ ଦିଏ, ଏଥିଯୋଗୁଁ ସାଧାରଣ ଓ ଘରୋଇ ବିଦ୍ୟାଳୟ ମଧ୍ୟରେ ପ୍ରତିବନ୍ଧକ ବିରୁଦ୍ଧରେ ଗଣତନ୍ତ୍ରକୁ ସତର୍କ ରହିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସାମାଜିକ-ଆର୍ଥନୀତିକ ଶ୍ରେଣୀ, ଗୋଷ୍ଠୀ କିମ୍ବା ଧର୍ମଗତ ଆଦି ଯେକୌଣସି ବିଷୟ, ଯାହାକି ଲୋକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଭାବର ଅବାଧ ବିନିମୟରେ ବାଧା ସୃଷ୍ଟି କରେ, ତାହା ଗଣତନ୍ତ୍ରର ମନୋଭାବ ପ୍ରତି ଶତ୍ରୁତା ଆଚରଣ କରେ । ଗଣତନ୍ତ୍ରରେ ଭାବର ସଞ୍ଚାରରେ ଓ ଭାବର ସଞ୍ଚାର ଦ୍ୱାରା ସମାଜର ଯେ କେବଳ ସ୍ଥିତି ରହିଛି, ତାହା ନୁହେଁ, ଭାବ ସଞ୍ଚାରର ବୃଦ୍ଧିରେ ଏହା ମଧ୍ୟ ଉଚ୍ଚ ସ୍ଥାନ ଲାଭ କରେ । ପରିବାର ପାଠଶାଳା, ଶ୍ରେଣୀକକ୍ଷ ବା କଲେଜ—ଯେକୌଣସି ଉତ୍ତମ ସମାଜର ମାନକ ଏହା ହେଉଛି ଯେ ଏଥିରେ ଗୋଟିଏ ଗୋଟିଏ ଦଳ ମଧ୍ୟରେ ଓ ଗୋଟିଏ ଦଳ ଓ ଅନ୍ୟ ଦଳ ମଧ୍ୟରେ କେତେ ସଂଖ୍ୟକ ଓ କେତେ ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ସ୍ୱାର୍ଥରେ ଲୋକମାନେ ଜଡ଼ିତ ରହିଅଛନ୍ତି ।

ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଉଲ୍ଲିଖିତ ଦିଗଗୁଡ଼ିକ ବିଷୟରେ ମତର ମେଳ ସାଧାରଣଭାବରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଆଶା କରୁଥିବା ସ୍ଥଳେ ଏହିସବୁ ମୂଲ୍ୟ କିପରି ଭାବରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ସେ ବିଷୟରେ ଯଥେଷ୍ଟ ଅମେଳର ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି । କେତେକ ଲୋକ ଭାବନ୍ତି ଯେ କୌଣସି ପ୍ରକାରର ଓ ସମସ୍ତ ପ୍ରକାରର ଏକଚ୍ଛତ୍ରର ଆହ୍ୱାନ ହେଉଛି ଗଣତନ୍ତ୍ର । ଅନ୍ୟମାନେ ବିଚାର କରନ୍ତି ଯେ ଗଣତନ୍ତ୍ର ଯଦି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ନୀତି ଓ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତର ଅଯୋଗ୍ୟ ଅଧିକାର ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ନହୁଏ, ତେବେ ଏହାର ଅଭ୍ୟନ୍ତରର ଅସଙ୍ଗତି ଏତେ ରହିବ ଯେ ଯେଉଁ ଦଳ କ୍ଷମତା ଲାଭ କରିବାରେ ସମର୍ଥ ହେବ, ତାହା ନିକଟରେ ଏହା ବଶୀଭୂତ ହେବ । ଗଣତନ୍ତ୍ର, ଏହାର ନିଜ ସାଧାରଣ ନୀତି ସଞ୍ଚାର କରିପାରୁଛି କି ନାହିଁ କିମ୍ବା ଏହା ଧାର୍ମିକ ମାନକ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରିବ କି ନାହିଁ—ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ଏପ୍ରକାରର ଅଭ୍ୟନ୍ତରୀଣ ବିରୋଧର ପ୍ରଶ୍ନ ଅଟେ । ପରିଶେଷରେ ସମ୍ଭବତଃ ଏହାହିଁ ହେଉଛି ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ପଦ୍ଧତିର ପ୍ରତିଭା, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଅଧିବିଦ୍ୟା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ (metaphysical) ଅସଙ୍ଗତି ଥିବା ସତ୍ତ୍ୱେ ଭାବ ବିନିମୟ ଚାଲୁ ରହିବ ।

ପାଦଟୀକା

7 William C. Bagley, "An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education," Fducational Administration and Supervision, 24 : 241-256, April, 1938.

11 Cf. Robert H. Beck, "Neo-Thomism and Rational Humanism in Educational Philosophy", Harvard Educational Review, 19 : 16-29, Winter, 1949.

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

Brameld, Theodore: Patterns of Educational Philosophy. A Democratic Interpretation (World Book Company, Tarrytown-on Hudson, N, Y,, 1950)

—:Philosophies of Education in Cultural Perspective (The Dryden Press, Inc., New York, 1955)

Butler, J. Donald. Four Philosophies of Education and their Practice in Education and Religion (Harper and Row, Publishers, Incorporated, New York, 1967).

Gallagher, Donald A. (ed.) : Some Philosophies of Education (Marquette University Press, Milwaukee, 1956).

International Institute : Educational Year Book, 1929 (Teachers College, Columbia University, New York, 1930).

Lodge, Rupert C., : Philosophy of Education Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York: 1947).

Morris, Van Cleve : Philosophy and the American School (Houghton Mifflin Company, Boston, 1961)

National Society for the Study of Education : Forty-first Year-Book, Part I, Philosophies of Education (Public School Publishing Company, Bloomington, : 1942).

—Fiftyfourth Year Book, Part I, Modern Philosophies and Education (Published by the Society, Chicago, 1955).

Wingo, Max: The Philosophy of American Education (D. C. Heath and Company, Boston. 1965.)

Wynne, John : Philosophies of Education (Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N, J., 1947)

Yearbook of Education, 1957, Education and Philosophy (World Book Company, Tarrytown-on-Hudson, N. Y., 1957).

ସପ୍ତଦଶ ଅଧ୍ୟାୟ

ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ମତୈକ

(Consensus among Philosophies of Education)

ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ପର୍ଯ୍ୟାଲୋଚନାର ଅଧିକାଂଶ ଭାଗରେ ଶିକ୍ଷା ସମସ୍ୟାର ଦାର୍ଶନିକ ଉପାଗମ ବିଷୟରେ ଥିବା ପାର୍ଥକ୍ୟର ଉପସ୍ଥାପନ କରାଯାଇଅଛି । ସେଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରେ ମଧ୍ୟ ଅନେକ ପ୍ରକୃତ ମେଳ ରହିଅଛି, ଏହି ବିଷୟଟି ସହଜରେ ପାର୍ଥକ୍ୟର ଆଲୋଚନା ଦ୍ୱାରା ପରିସ୍ଫୁଟ ହୋଇପାରୁନାହିଁ । ଉପରନ୍ତୁ ଅଧିକରୁ ଅଧିକ ସମ୍ମତି ପାଇଁ ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନ ଭାବରେ ଅନ୍ୱେଷଣ କରିବାର ଖୁବ୍ ବେଶୀ ଗୁରୁତ୍ୱ ଯେ ଅଛି, ଏହା ମଧ୍ୟ ସହଜରେ ପ୍ରକଟିତ ହୋଇପାରୁନାହିଁ । ବାସ୍ତବରେ ଏହା କୁହାଯାଇପାରେ ଯେ ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବିଭିନ୍ନତାର ପ୍ରତିପାଦନ ପାଇଁ, ଯେଉଁ ଧ୍ୟାନ ଦିଆଯାଇଅଛି, ତାହାର ଅବସର ମିଳିଛି; ଏହା ବୁଝିବାକୁ ଉଦ୍ୟମ କରିବାରେ ଯେ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ କାହିଁକି ଅଧିକ ମତୈକ ହୋଇପାରିନାହିଁ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ବୃତ୍ତିଗତ ସହଯୋଗର କ୍ଷେତ୍ରକୁ ବିସ୍ତୃତ କରିବାର ଉପାୟ ଭାବରେ ସେମାନଙ୍କର ବିଭିନ୍ନତା ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ସାଧାରଣ ସ୍ୱର ପାଇବାର ଉଦ୍ୟମ କରିବାପାଇଁ ଉକ୍ତ ଅବସର ପ୍ରତି ଧ୍ୟାନ ଦେବାକୁ ପଡ଼ିଅଛି ।

ମତୈକର ଗୁରୁତ୍ୱ

ବିଦ୍ୟାଳୟରେ କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନପାଇଁ ଏକ ସାଧାରଣ ଐକ୍ୟ ପ୍ରତିଷ୍ଠା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ରାଜନୈତିକ, ଆର୍ଥିକ; ବୈଜ୍ଞାନିକ ଓ ଧାର୍ମିକ ବିଭିନ୍ନତାର ସମାଧାନ କରିବାପାଇଁ ଉଦ୍ୟମ କରିବାର ଏକ ଗୁରୁତ୍ୱ ରହିଛି ଓ ଏହି ଗୁରୁତ୍ୱ ସ୍ଥାନୀୟ କିମ୍ବା ଏପରିକି ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟ ସୀମାର ବେଶ୍ ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱରେ ଥାଏ । ଏହା ହେଉଛି, ବାସ୍ତବରେ ବିଶ୍ୱବ୍ୟାପୀ ଗୁରୁତ୍ୱ । ଯଦି ରାଷ୍ଟ୍ରୀୟ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱିତାର ଭସ୍ମରୁ କେବେ ବିଶ୍ୱ ବ୍ୟବସ୍ଥା ଉଦ୍ଭୂତ ହେବାର ପରିକଳ୍ପନା କରାଯାଏ, ତେବେ ଏହାର ଯେଉଁ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱ ରହିବ, ତାହା ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଲୋକମାନେ ଯେପରି ଚିନ୍ତା କରିଆସିଛନ୍ତି, ତାଠାରୁ ଯଦି ଅଧିକ ପରିମାଣରେ ସମତାପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟିରଖି ସେମାନେ ଚିନ୍ତା କରନ୍ତି, ତେବେ ଏହା ତାହା ଉପରେ ଆଧାରିତ ହେବ । ଅଥବା ଯେପରିକି

ମିଳିତ ଜାତି ସଂଘର ଶିକ୍ଷା, ବିଜ୍ଞାନ ଓ ସଂସ୍କୃତି ସଙ୍ଗଠନର ପ୍ରାକ୍‌କଥନରେ କୁହାଯାଇଅଛି, ମାନବମନରେ ଯୁଦ୍ଧର ଉତ୍ପତ୍ତି ହେଉଥିବାରୁ, ତେବେ ସେହି ମନୁଷ୍ୟମାନଙ୍କ ମନରେହିଁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଶାନ୍ତିର ଭିତ୍ତି ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରିବାକୁ ହେବ । ସ୍ଥାୟୀ ଶାନ୍ତି ଉପରେ ଆଧାରିତ ବିଶ୍ୱବ୍ୟବସ୍ଥା ଏବଂ ଅନ୍ତର୍ଜାତୀୟ ପୋଲିସ୍ ସଙ୍ଗଠନରେ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଥିଲେହେଁ ଏହାଠାରୁ ଅଧିକ ଅଧିକ କିଛି ଆବଶ୍ୟକ ପଡ଼ିବ । ଏହା ମଧ୍ୟ ଆବଶ୍ୟକ ପଡ଼ିବ ଯେ ସମସ୍ତ ପୃଥିବୀର ସ୍ତ୍ରୀପୁରୁଷ ଓ ନରନାରୀମାନଙ୍କର ଅଭ୍ୟାସରେ ଶାନ୍ତି ପ୍ରତି ଆବେଗିକ ମନୋଭାବକୁ ସମାବିଷ୍ଟ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏହା ସତ୍ୟ ଯେ ଚର୍ଚ୍ଚ, ଶ୍ରମିକ ସଙ୍ଗଠନ, ଚଳଚିତ୍ର, ରେଡ଼ିଓ ମୁଦ୍ରାଯନ୍ତ୍ର ପ୍ରଭୃତି ଅନେକ କିଛି ସାଧନ ଅଛି, ଯଦ୍ଵାରା ଏହି ଅଭ୍ୟାସ ଗଠନରେ ସାହାଯ୍ୟ ମିଳିପାରିବ; କିନ୍ତୁ ଏହି ଉପକ୍ରମର ମୁଖ୍ୟ ଭାଗ ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକୁ ବହନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଶିକ୍ଷକମାନେ ଏହି ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ କାର୍ଯ୍ୟକୁ କରିବାରେ ସମର୍ଥ ହୋଇପାରିବେ ନାହିଁ, ଯଦି ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ବିଭିନ୍ନତାଗୁଡ଼ିକ ଉପରେ ଜୋର ଦେବାରେ ବ୍ୟସ୍ତ ରହନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କୁ ଏହି ସବୁ ବିଭିନ୍ନତାର ଊର୍ଦ୍ଧ୍ୱରେ ଉଠିବାକୁ ପଡ଼ିବ ଓ କେତେକାଂଶରେ ମତୈକ୍ୟ ସାଧନ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଯଦି ସେମାନେ ନୂତନ ବିଶ୍ୱ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ରଚୟିତା ହେବାକୁ ଚାହାନ୍ତି । (୧)

ଶିକ୍ଷାର ବିବାଦାସ୍ପଦ ବିଭିନ୍ନ ବିଷୟକୁ ଏକତ୍ର ସମାବେଶ କରି ଯେପରି ଏହା ସଙ୍ଘର୍ଷକାରୀ ଦଳମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଅନୁକୂଳ ହୋଇପାରିବ—ସେପ୍ରକାର ଭାବରେ ଏକ ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନର ପ୍ରସ୍ତାବ କରିବା ପାଇଁ ଉଦ୍ୟମ ଆଜି ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବିଶେଷ ଭାବରେ ଫଳପ୍ରଦ ହୋଇପାରିନାହିଁ । ଏପ୍ରକାର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ହିନ୍ଦୁତ୍ୱ ବୌଦ୍ଧ, ଇସଲାମ, ବା ଖ୍ରୀଷ୍ଟ ଧର୍ମ ପରି ଯେକୌଣସି ବିଶ୍ୱ ବିଖ୍ୟାତ ଧର୍ମଉପରେ ଆଧାରିତ ହୋଇନପାରେ । ଏହା ମଧ୍ୟ ଗଣତନ୍ତ୍ର ବା ସାମ୍ୟବାଦ ପରି ରାଜନୈତିକ—ଅର୍ଥନୈତିକ ପଦ୍ଧତିରୁ ଏହା ଜାତ ହୋଇନପାରେ । ଏ ସବୁ ଯଥେଷ୍ଟ ଭାବରେ ଉଦାର ନୁହେଁ । (୨) ଶିକ୍ଷାର "ଜୈବିକ" ଦର୍ଶନ (୩)ହିଁ ଏ ଦିଗରେ ସର୍ବାଧିକ ବ୍ୟାପକ ପ୍ରସ୍ତାବ ହୋଇଅଛି । ଏହି ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ବୈଶିଷ୍ଟ୍ୟ ହେଉଛି ଯେ ଏହା ଦ୍ୱିମେରୁ-ବିଶିଷ୍ଟ । ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରିବାକୁ ହେବ ଯେ ଶିକ୍ଷାପ୍ରକ୍ରିୟାର ବହୁବିଧ ଉପାଦାନ ପରସ୍ପର ପ୍ରତି ବିରୋଧୀ । ସ୍ୱାଧୀନ ଓ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱାଧୀନ; ତାର୍କିକ ଓ

(୧) George E. Axtelle, "Philosophic Consensus, World Order, and Education, "Educational Theory, 1 :251-261, 268, December. 1951. ବିଭିନ୍ନ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ଉପସ୍ଥାପନ କରିବାକୁ ଚାହାନ୍ତି ଯେ ଏକ ସମୁଚିତ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ପୂର୍ବାବଶ୍ୟକତାରୂପେ ମୌଳିକ ପ୍ରଶ୍ନ ଉପରେ ସମ୍ମତି ରହିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଏ ସମ୍ପର୍କରେ Horace T. Morse (ed.)

ମନସ୍ତାତ୍ତ୍ୱିକ; ଇନ୍ଦ୍ରିୟାନୁଭବିକ ଓ ବୌଦ୍ଧିକ; ପ୍ରଗତିଶୀଳ ଓ ରକ୍ଷଣଶୀଳ, ଆଦର୍ଶସ୍ଥାନୀୟ ଏବଂ ବାସ୍ତବ ଆଦି ବହୁବିଧ ବର୍ଣ୍ଣନା ମଧ୍ୟରୁ ସେସବୁ ପାଇଁ ଏହି ଅଳ୍ପ କେତୋଟିର ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇପାରେ । ଯାହାହେଉ ଏହି ସବୁ ବିରୁଦ୍ଧାତ୍ମକ ବର୍ଣ୍ଣନାର ଦ୍ୱିମେରୁ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରେ ସେଗୁଡ଼ିକୁ ଏହା ବା ତାହା ଢଙ୍ଗରେ ବିସ୍ତର କରାଯାଏନାହିଁ । ସେସବୁ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣତା ପାଇଁ ଉଭୟ ଆବଶ୍ୟକ । ତଥାପି ସଂପୂର୍ଣ୍ଣତା ହିଁ ହେଗେଲଙ୍କ ସମନ୍ୱୟର ଫଳ ନୁହେଁ କିମ୍ବା ଡ଼ାରଉଇନଙ୍କ ବିବର୍ତ୍ତନ ଉପରେ ଆଧାରିତ ଡିଉଇଙ୍କ ନିରବଚ୍ଛିନ୍ନତା ନୁହେଁ, ବରଂ ଏହା ଦ୍ୱିମେରୁ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଓ ଜୈବିକ । ଏହି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଦ୍ୱାରା ବିବାଦର ସମାଧାନ ହୋଇପାରେ, ଯଦି ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ଛନ୍ଦ; ଦେଶ, କାଳ, ପାତ୍ର ବିବେଚନାରେ ଏହି ଦ୍ୱିମେରୁ ମଧ୍ୟରେ ଘୂର୍ଣ୍ଣାୟମାନ ହେବାର ପ୍ରବଣତା ଘଟିନଥାନ୍ତା । କିନ୍ତୁ ଠିକ୍ କେଉଁ ଜଗରେ ଓ କେତେ ପରିମାଣର ଘୂର୍ଣ୍ଣନ ହେବ ? ଏହି ସବୁ ପ୍ରଶ୍ନ ଉପରେ ବିବାଦ ହିଁ ସମଗ୍ର ଦାର୍ଶନିକ ଯୁକ୍ତିତର୍କର ସୂତ୍ରପାତ କରିଅଛି । ଏହା ଫଳରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଯେଉଁଠାରେ ଆରମ୍ଭ କରିଥିଲେ, ସେଠାକୁ ଫେରି ଆସିଅଛୁଁ ।

ଏପରିକି ଏହା କଲେ ମଧ୍ୟ ବିବଦମାନ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ମଧ୍ୟରେ ଅଧିକ ସହମତି ବା ମତୈକ୍ୟପାଇଁ ଅମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଜୋର ଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ କାରଣ ଯେ କୌଣସି ପ୍ରକାରର ସାମାଜିକ ସଂହତି ପାଇଁ ମତୈକ୍ୟ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ । ବାସ୍ତବରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏହି ମୌଳିକ ତର୍କବାକ୍ୟ ଉପସ୍ଥାପନ କରିପାରିବା ଯେପରି ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନେ ପରସ୍ପର ମଧ୍ୟରେ କେତେକାଂଶରେ ସମ୍ମତ ହୋଇ ଆରମ୍ଭ ନକରନ୍ତି, ତେବେ ସେମାନେ ସଫଳତା ସହକାରେ ପରସ୍ପର ସହିତ ଅସମ୍ମତ ହୋଇପାରିବେ ନାହିଁ । ଯଦ୍ୟପି ଏହି ବିଷୟ ବିରୋଧାଭାସୀ ଜଣାଯାଏ, ତଥାପି ଅସମ୍ମତ ହେବା ପାଇଁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସମ୍ମତ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ, ଅର୍ଥାତ୍ ସାର୍ଥକତାପୂର୍ବକ ଅସମ୍ମତି ପାଇଁ ଅମ୍ଭମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ମତି ରହିବା ଉଚିତ । (୪) ଏ ବିଷୟରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ନ୍ୟାୟାଳୟରେ ନ୍ୟାୟପ୍ରଶାସନ ଏକ ଅତି ସୁନ୍ଦର ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ଅଟେ । ବାଦୀ ଓ ପ୍ରତିବାଦୀମାନେ ଯେତେଦୂର ଉଗ୍ର ବିରୋଧ କରନ୍ତୁ ପଛକେ, ସେମାନେ ଅନ୍ତତଃପକ୍ଷେ ନ୍ୟାୟାଳୟର ଅଧିକାର—କ୍ଷେତ୍ରକୁ ସ୍ୱୀକାର କରିବାକୁ ସମ୍ମତ ହୁଅନ୍ତି; ଯେଉଁ ଅଧିକାରକ୍ଷେତ୍ର ମଧ୍ୟକୁ ସେମାନେ ସେମାନଙ୍କର ବିବାଦର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଯାଇଅଛନ୍ତି । ନ୍ୟାୟାଳୟର କ୍ଷେତ୍ରାଧିକାରକୁ ସ୍ୱୀକାର କରି ସେମାନେ ଏହାର ପ୍ରକ୍ରିୟାର ନିୟମାବଳୀକୁ ତଥା ପୂର୍ବଧାରଣାଗୁଡ଼ିକୁ ସେମାନଙ୍କର ନିଜ ବିବାଦ-

---

General Education in Transition (University of Minnesota Press, Minneapolis, Minn , 1951) pp. 67-70 ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଗୁଡ଼ିକରେ ନ୍ୟାୟାଳୟର ନିର୍ଣ୍ଣୟ ବା ନିଷ୍ପତ୍ତିକୁ ମୂଳ ରୂପେ ଭାବି ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି । ଯଦି ସେମାନେ ସାଧାରଣ ଭାବରେ ଏହିକି ଅଧିକ ମାନି ନ ନିଅନ୍ତି, ତେବେ ସେମାନଙ୍କର ବିବାଦର ସମାପ୍ତି ପାଇଁ ଭୌତିକ ଶକ୍ତିର ଆଶ୍ରୟ ନେବା ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ କୌଣସି ପନ୍ଥା ରହିବ ନାହିଁ ଓ ଏହାହିଁ ସମାଜର ଶାନ୍ତି ଭଙ୍ଗ କରିବ ଏବଂ ପରିଶେଷରେ ସ୍ଥାୟୀ କଳହ ବା ବିଶୃଙ୍ଖଳା ଦିଗରେ ଯିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ତାହାହିଁ ହେଉଛି ଏକ ସଭ୍ୟ ସମାଜ, ଯେଉଁଠାରେ ଲୋକମାନେ ଅନ୍ୟଙ୍କ ପ୍ରତି ଅପ୍ରୀତିକର ନହୋଇ ଅସହମତ ହେବାକୁ ଶିକ୍ଷା କରନ୍ତି ।

ସେହି ପ୍ରସ୍ତାବ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଲାଗୁ ହୁଏ । ଅନ୍ତର୍ବିଦ୍ୟାଳୟ ବାଦାନୁବାଦ ସୁଦ୍ଧା ଅର୍ଥହୀନ ହେବ, ଯଦି ପ୍ରତିପକ୍ଷ ଓ ବିରୋଧୀଦଳ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଥିବା ପ୍ରସଙ୍ଗର ସଂଜ୍ଞା ନିରୂପଣ ଏକା ଭାବରେ ନକରନ୍ତି । ପ୍ରଶ୍ନର ସମାଧାନ ପାଇଁ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଯେତେ ଥାଉ ପଛକେ ପ୍ରସଙ୍ଗଟି କ'ଣ ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ ସେ ବିଷୟରେ ସେମାନଙ୍କୁ ଏକମତ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ସେହିପରି ଭାବରେ ଅନ୍ତର୍ବିଦ୍ୟାଳୟ ଶାରୀରିକ ପ୍ରତିଯୋଗିତାରେ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ ଯେତେଦୂର ବଳବତ୍ତର ହେଉ ପଛକେ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱୀ ଦଳଗୁଡ଼ିକ ନିୟମାବଳୀର ଅର୍ଥ ନିର୍ଣ୍ଣୟ କରିବାରେ ଏକମତ ହେବା ଉଚିତ । ଶୈକ୍ଷିକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ପରିଚାଳନାରେ ବିଷୟଟି କୌଣସି ପ୍ରକାରରେ ଭିନ୍ନ ନୁହେଁ । ଯଦି ଶିକ୍ଷକମାନେ କେତୋଟି ସାଧାରଣ ଦାର୍ଶନିକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଉପରେ ସେମାନଙ୍କ ମତଗୁଡ଼ିକୁ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ କରନ୍ତି ନାହିଁ, ତେବେ ବିଚ୍ଛିନ୍ନ ସୋପାନ ମାଧ୍ୟମରେ ଉନ୍ନତି ଲାଭ କରିବା ପାଇଁ ନିରନ୍ତରତାର କୌଣସି ଅର୍ଥ ରହିବ ନାହିଁ । ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ବିଷୟରେ ଗ୍ରହମାନଙ୍କର ଅନୁଭବର ଐକ୍ୟ ଗୁରୁତର ଭାବରେ ବ୍ୟାହତ ହେବ ।

ତର୍କ ବିତର୍କ, କ୍ରୀଡ଼ା, ନ୍ୟାୟ ଓ ବିଦ୍ୟାଳୟ କିମ୍ବା ଅନ୍ୟ ଯାହା ଅଛି ସେ ସବୁ ସଂଶ୍ଳିଷ୍ଟ ଗୋଷ୍ଠୀ ସମ୍ପର୍କ ହେଉ, ଅବା ଅନ୍ୟ କିଛି ହେଉ, ସାଧାରଣ ସମ୍ମତିର କ୍ଷେତ୍ରକୁ ବିସ୍ତାର କରିବା ମହତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ହେଲେହେଁ, ଏହା କହିବାର ଆବଶ୍ୟକତା କ୍ୱଚିତ୍ ହୋଇପାରେ ଯେ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ସମ୍ମତିର ଗୋଷ୍ଠୀ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଧ୍ୟେୟ ନୁହେଁ । ଏହା ଯେତିକି ସମ୍ଭବ, ସେତିକି ସମ୍ଭବତଃ ଅବାଞ୍ଛନୀୟ । ଯଦି ସମସ୍ତ ବିଭେଦକୁ ଲୋପ କରିଦିଆଯାଏ, ତେବେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ସମ୍ମତିର ବୃଦ୍ଧି ପାଇଁ କୌଣସି ଅବସର ରହିବ ନାହିଁ । ଆମ୍ଭେମାନେ କେବଳ ଏହା ଚାହେଁ ଯେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ସମ୍ମତିର ଏକ ବ୍ୟବସ୍ଥିତ ଆଧାରିତ ରହିବ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ବିଭେଦ ଓ ବିଭିନ୍ନତାର ଏକ ସର୍ଜନାତ୍ମକ ଫଳ ଲାଭ କରିପାରିବା । ବାସ୍ତବରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏହି ବିଷୟକୁ ଅଧିକ ପସନ୍ଦ କରୁ ଯେ କୌଣସି ଅଧସ୍ଥ ଏକତାର ବ୍ୟବସ୍ଥିତ ଆଧାର ଉପରୁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ଉପରେ ଲଦି ଦିଆଯିବା ଅପେକ୍ଷା କିମ୍ବା ବାହାକୁ ଭିନ୍ନ ମତ ପୋଷଣ କରୁଥିବା ଲୋକମାନଙ୍କୁ ମୂଳପୋଛ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ବରଂ ଯେଉଁମାନେ ଏଥିରେ ସଂପୃକ୍ତ ସେମାନଙ୍କର ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ସମ୍ମତି ଉପରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହେବା ଉଚିତ ।

ବ୍ୟାବହାରିକ ସମ୍ମତି

ବିଭିନ୍ନ ପ୍ରତିଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ମତୈକ୍ୟର ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବାକୁ ଗଲେ, ଯେଉଁଠାରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ସର୍ବାଧିକ ସଂଖ୍ୟକ ସମ୍ମତି ପାଇପାରିବା ସେଠାରେ ଏହିଠାରୁ ଓ ପ୍ରକୃତରେ ଆରମ୍ଭ କରିଦେବା ସର୍ବେ ସ୍ପଷ୍ଟ ଜଣାପଡ଼େ । ଏହି ସ୍ଥାନ ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷା ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଅମୂର୍ତ୍ତ କ୍ଷେତ୍ର ଅପେକ୍ଷା ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ବାସ୍ତବ କ୍ଷେତ୍ର ଓ ଶିକ୍ଷାଗତ ଚତୁରତାପୂର୍ଣ୍ଣ କ୍ଷେତ୍ର ଅପେକ୍ଷା ଶିକ୍ଷାର କୌଶଳ କ୍ଷେତ୍ର ଅଟେ । ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ତାତ୍ତ୍ୱିକ ତାତ୍ପର୍ଯ୍ୟ ବିଷୟରେ ମତଭେଦ ହେଉଥିବା ବେଳେ ଶିକ୍ଷାଭ୍ୟାସ ବିଷୟରେ ମତର ମିଳନ ସତ୍ୟ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ପ୍ରତୀୟମାନ ହୋଇପାରେ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ, ଏପରିକି ଯଦି ଏହାହିଁ ହୋଇଥାଏ, ଯେଉଁ ଅଭ୍ୟାସ କ୍ଷେତ୍ରରେ ପ୍ରତୀୟମାନ ମତୈକ୍ୟର କ୍ଷେତ୍ର ସର୍ବାଧିକ ହୋଇଥାଏ, ସେହିଠାରୁ ଆରମ୍ଭ କରିବା ସର୍ବୋତ୍ତମ ଜଣାପଡ଼େ । ଅତି ବେଶୀରେ ସମ୍ମତିର କ୍ଷେତ୍ରଗୁଡ଼ିକୁ କେବଳ ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବା ସମ୍ଭବ ହେବ । ପ୍ରାୟ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ସମ୍ମତିର କେବଳ ଗୋଟିଏ ଗୋଟିଏ କ୍ଷେତ୍ରକୁ ବ୍ୟାଖ୍ୟା କରିବାର ପ୍ରୟାସ କରିବା ସଙ୍ଗେ ସଙ୍ଗେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଏହା ଦେଖିବାର ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି ଯେ ସେ ସବୁ ଅସମ୍ମତିର ଅନ୍ୟାନ୍ୟ କ୍ଷେତ୍ରର ସୀମାରେ ପହଞ୍ଚିଯିବ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ସମ୍ମତି ଓ ଅସମ୍ମତିର କୃଷ୍ଣ ଓ ଶୁକ୍ଳ କ୍ଷେତ୍ରକୁ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ବିଭାଜନ କରି ସ୍ପଷ୍ଟ ସୀମା ରେଖା ପାଇପାରିବାର ସମ୍ଭାବନା ନାହିଁ । ଏହା ବିପରୀତରେ, ଏହି ରେଖାଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ମତି ଓ ଅସମ୍ମତି ମିଶ୍ରଣରେ ଏକ ବିସ୍ତୃତ କ୍ଷେତ୍ର ପାଇବାର ଅଧିକ ସମ୍ଭାବନା ରହିଅଛି ।

ସର୍ବାଙ୍ଗ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ଆଲୋଚନା ନକରି ବିଦ୍ୟାଳୟର ଦୈନନ୍ଦିନ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ସମ୍ମତିର ନିମ୍ନୋକ୍ତ କ୍ଷେତ୍ର ବିଷୟରେ ଉଲ୍ଲେଖ କରି ହେବ । ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ଏହିସବୁ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ବିଷୟରେ ବିସ୍ତୃତ ସମ୍ମତି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ; ଯଥା, ଅଗ୍ନିରୋଧ ବ୍ୟବସ୍ଥାପାଇଁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଗୃହକୁ ପ୍ରସ୍ତୁତ କରିବା, ବିଦ୍ୟାଳୟକୁ ଯିବାଆସିବା ବାଟରେ ପରିବହନର ବିପଦରୁ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ରକ୍ଷାକରିବା ଓ ସେମାନଙ୍କର ଆବଶ୍ୟକତା ଅନୁସାରେ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ଚଷମା ଯୋଗାଇ ଦେବା, ନ୍ୟୂନତମ ସ୍ତର ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବାଧ୍ୟତାମୂଳକ ଉପସ୍ଥିତି ବିଷୟରେ ସାଧାରଣ ଭାବରେ ସମ୍ମତି ଦେଖାଯାଏ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଏ ବିଷୟରେ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସାଧାରଣ ସମ୍ମତି ଦେଖାଯାଏ ଯେ ପିଲାମାନଙ୍କୁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ପ୍ରବେଶକରିବାକୁ ଦେବା ପୂର୍ବରୁ ସେମାନଙ୍କୁ ଟୀକା ଦେବା ଉଚିତ । ଅଧିକନ୍ତୁ ଏ ବିଷୟରେ ବ୍ୟାପକ ସମ୍ମତି ମିଳେ ଯେ ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷକମାନେ ବୃତ୍ତିଗତ ପ୍ରସ୍ତୁତି ବଳରେ ପ୍ରମାଣପତ୍ର ଦେବାକୁ ସମର୍ଥ, କେବଳ ସେମାନଙ୍କୁ ଶିକ୍ଷକତା କରିବାକୁ ଅନୁମତି ଦିଆଯିବା ଉଚିତ ।

ସାଧାରଣ ସମ୍ମତିର ଏ ପ୍ରକାର ବ୍ୟାବହାରିକ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ଛାଡ଼ିଦେଲେ ଅନ୍ୟ ଏକ କ୍ଷେତ୍ର ରହିଛି, ଯେଉଁଠାରେ ମତର ଐକ୍ୟ ଅତି କମ୍ ଆଶାକରାଯାଏ । ତାହା ହେଉଛି, ଶିକ୍ଷା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର କ୍ଷେତ୍ର । ଯଦି ଆମ୍ଭେମାନେ ଶିକ୍ଷାର ନିକଟସ୍ଥ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ବିଷୟରେ ବିଚାର କରିବାରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ଆବଦ୍ଧକରି ରଖୁଁ, ( ) ତେବେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଦେଖିବାକୁ ପାଇବା ଯେ ପ୍ରାୟ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଶିକ୍ଷାର ସାତଗୋଟି ପ୍ରଧାନ ନୀତିକୁ ଏହାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରେ; ଯଥା; ଭାବ-ବିନିମୟ ଓ ଗଣନାର ମୌଳିକ ପ୍ରକ୍ରିୟାର ଆୟତ୍ତୀକରଣ, ସ୍ୱାସ୍ଥ୍ୟ, ପାରିବାରିକ, ନାଗରିକ ଓ ବ୍ୟାବସାୟିକ ଦକ୍ଷତା, ଅବକାଶ ସଦୁପଯୋଗ ଏବଂ ନୈତିକ ସମ୍ବେଦନଶୀଳତା । ଯଦି ଏହି ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ତାଲିକା ନହୁଏ, ତେବେ ଏହାର କେତେକ ପରିବର୍ତ୍ତିତ ବା କେତେକ ଉଦ୍ଧୃତ ତାଲିକା ପ୍ରାୟ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲେଖକ ସମ୍ପର୍କରେ ଶିକ୍ଷାର ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଭାବରେ ସାଧାରଣତଃ ଉପସ୍ଥାପିତ କରାଯାଇଥାଏ । ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଏ ବିଷୟରେ ମତପାର୍ଥକ୍ୟ ହୋଇପାରେ ଯେ ଏହି ସବୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟର ପ୍ରାପ୍ତିରେ କିପରି ସାହାଯ୍ୟ କରିପାରେ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖାଯିବ ଯେ ଏହିସବୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ଗୋଟିକୁ ଅଧିକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଢଙ୍ଗରେ ବିଭାଜିତ କରି ଦିଆଗଲେ କେଉଁ ବିଷୟ ତଦ୍ଧ୍ୱାନ୍ତ ଦାବୀ କରାଯିବ ।

ଶିକ୍ଷାର ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ବା ନିକଟବର୍ତ୍ତୀ ଲକ୍ଷ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିବାପାଇଁ କିପରି ବିଭାଜିତ କରାଯାଇପାରିବ, ଏ ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ମତପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖାଗଲେ ହେଁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ବିଷୟରେ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ସମ୍ମତି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତସ୍ୱରୂପ, ଏବିଷୟରେ ବେଶ୍ ଭଲଭାବରେ ସାଧାରଣ ସମ୍ମତି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ ଯେ ଜାତିର ଅନୁଭବର ଅଧିକତର ଭାଗ ସମସ୍ତଙ୍କର ସାଧାରଣ ଐତିହ୍ୟ ହେବା ଉଚିତ । ପ୍ରାଥମିକ ବିଦ୍ୟାଳୟର କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ଏହି ବିଷୟ ସୁସ୍ପଷ୍ଟ ହୋଇଥାଏ । ପରନ୍ତୁ ଏହା ଯଦି ମାଧ୍ୟମିକ ତଥା ଉଚ୍ଚତର ଶିକ୍ଷାରେ କମ୍ ସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ, ତେବେ ସେଠାରେ ମଧ୍ୟ ଏକ ସାଧାରଣ ପୈତୃକ ସମ୍ପତ୍ତି ଥାଏ, ଯାହାକୁ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନେ ଜୋର ଦିଅନ୍ତି । ନିମ୍ନସ୍ତରରେ ପଠନ, ଲିଖନ ଓ ଗଣିତ ଏବଂ ଉଚ୍ଚ ସ୍ତରରେ ବ୍ୟାକରଣ, ତର୍କଶାସ୍ତ୍ର ଓ ଅଳଙ୍କାର ଶାସ୍ତ୍ରର ଅଧ୍ୟୟନ ସାଧାରଣତଃ ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ବୋଲି ବିବେଚିତ ହୁଏ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଏ ବିଷୟରେ ବ୍ୟାପକ ମତୈକ୍ୟ ଦେଖାଯାଏ ଯେ ଏହି ସବୁ ଆଦି ବିଷୟ ସହିତ ଇତିହାସ ତଥା ସମାଜବିଜ୍ଞାନ ଓ ଭୌତିକ ବିଜ୍ଞାନର ମୌଳିକ ଜ୍ଞାନକୁ ମିଶାଇ ଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଏହା ସହିତ ଭବିଷ୍ୟତରେ ମତୈକ୍ୟ ପାଇଁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଆଶାଜନକ ହେଉଛି ଯେ ଯେଉଁ ସବୁ ସାମାଜିକ ବିବାଦୀୟ ପ୍ରସଙ୍ଗ ସମାଜକୁ ବିଭାଜିତ କରିଅଛି; ତନ୍ମଧ୍ୟରୁ କେତେକକୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିବା ପାଇଁ ଅନୁକୂଳ ଭାବନା ମତୈକ୍ୟକୁ ବଢ଼ାଇବା ଦିଗରେ

( ) ପଞ୍ଚମ ଅଧ୍ୟାୟ ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ଜାତ ହୋଇଅଛୁ । ଯାହାହେଉ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଶର୍ଷି,ତ ହେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ ଯେ ଯଦି ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷାଦାନ କରିବା ସମସ୍ତଙ୍କର କର୍ତ୍ତବ୍ୟ, ଏ ବିଷୟରେ ଏକମତ ହେବାପରେ, ସେମାନେ କ'ଣ କେଉଁବେ, ସେ ବିଷୟରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଅସମ୍ମତି ଦେଖାଦିଏ, କିମ୍ବା ବିବାଦାସ୍ପଦ ପ୍ରସଙ୍ଗକୁ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିବାପାଇଁ ସମ୍ମତି ଦେବାପରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଦେଖୁ ଯେ ଧର୍ମକୁ ଏକ ପ୍ରସଙ୍ଗ ଭାବରେ ସ୍ଥାନଦେବା ଅନୁଚିତ ।

ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ତଥା ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ବିଷୟରେ ଏହିସବୁ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ସମ୍ମତି ସହିତ ପଠନ ପାଠନ ପଦ୍ଧତି କ୍ଷେତ୍ରରେ ଅଧିକ ସମ୍ମତି ସୌଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ଲକ୍ଷ୍ୟ କରାଯାଇଥାଏ । ସମ୍ଭବତଃ ଏଠାରେ ଏକ ମୁଖ୍ୟ ପ୍ରସଙ୍ଗ ଭାବରେ ସମ୍ମତିର ବିଷୟ ଏହା ହେଉଛି ଯେ ବହୁବିଧ ପ୍ରଣାଳୀ ରହିଛି । ଯେସବୁର ନିର୍ବାଚନ ଓ ଉପଯୋଗ ପରିସ୍ଥିତି ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ପ୍ରାୟ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଲୋକ ଏ ବିଷୟରେ ଏକମତ ହୁଅନ୍ତି ଯେ ଅଭ୍ୟାସ ପାଇଁ ଉଚିତ ସମୟ ଓ ସ୍ଥାନ ରହିଛି । ଏହା ପରେ ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ପଦ୍ଧତି ବିଷୟରେ ଉଲ୍ଲେଖଯୋଗ୍ୟ ସାଧାରଣ ଅନୁମୋଦନ ଥିବାର ଜଣାଯାଏ । ଜୀବନର ଅନେକ ଦିଗରୁ ଏହା ନିଃସନ୍ଦେହ ଭାବରେ ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ଅଟେ; ସୁତରାଂ ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ରୂପରେ ବାଳକମାନଙ୍କୁ ଜୀବନର ଏହି ଅଂଶକୁ ଉପସ୍ଥାପନ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ କ'ଣ ଯଥାର୍ଥ ହୋଇପାରେ ? ବସ୍ତୁତଃ ସମସ୍ୟା ସମାଧାନରେ ତାଲିମ ଦେବା ଏତେଦୂର ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଯେ ଅନେକ ଲୋକ ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ପଦ୍ଧତିର ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି, ଯେଉଁଠାରେ ମଧ୍ୟ ଉତ୍ତର ପୂର୍ବରୁ ସୁବିଦିତ ହୋଇଯାଇଥାଏ । ଗଣିତ, ବ୍ୟାକରଣ ବା ସ୍ୱାସ୍ଥ୍ୟ ଆଦି କ୍ଷେତ୍ରରେ ଜନସମାଜ ମଧ୍ୟରେ କେତେକ ଉତ୍ତର ପ୍ରାୟ ସାର୍ବଜନୀନ ଭାବରେ ଗୃହୀତ ହୋଇଥାଏ, ସେଠାରେ ମଧ୍ୟ ଯଥେଷ୍ଟ ସମ୍ମତି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ ଯେ ଏପ୍ରକାର ଉତ୍ତରରେ ପହଞ୍ଚିବା ପାଇଁ କୁଶଳତା ସହକାରେ ପରିଶ୍ରମକୁ ନିୟୋଗ କରିବାର ପଦ୍ଧତିକୁ ଗ୍ରହଣ କରିବା ସମୁଚିତ ଅଟେ । କିନ୍ତୁ କୌଣସି ଉତ୍ତର ଅନ୍ତିମ ବା ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ସତ୍ୟ ବୋଲି ବିବେଚିତ ହେବ କି ନାହିଁ, ସେଠାରେ ମତଭେଦ ଉଠା ହେବାକୁ ଆରମ୍ଭ କରେ ।

ଯେଉଁଠାରେ ସମସ୍ୟାଗୁଡ଼ିକ ପରିଣାମର ପ୍ରକୃତତଃ ଅନିଶ୍ଚିତ ହୋଇପାରେ, ସେଠାରେ ବସ୍ତୁତଃ ସମସ୍ୟାତ୍ମକ ପଦ୍ଧତିରୁ ଏହି ସୁବିଧାନୁମାନ ମିଳେ ବା ସମ୍ଭବତଃ ଏପରିକି ଦାବୀ କରାଯାଏ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ତାଙ୍କର ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନରେ ଉପନୀତ ହେବା ପାଇଁ ତାଙ୍କୁ କେତେକ ମାତ୍ରାରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ଦେବା ଉଚିତ । ପୁନଶ୍ଚ ସୌଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏହା କହିପାରିବା ଯେ ଅଧିକାଂଶ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ଉଭୟ ଏକ ଧ୍ୟେୟ ଭାବରେ ଓ ଧ୍ୟେୟର ସାଧନପାଇଁ ଉପାୟ ଭାବରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେଇଥାଏ । ସମ୍ଭବତଃ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ଉପାୟ ଭାବରେ ଚିନ୍ତା କଲାବେଳେ ଯେତିକି ସମ୍ମତି ମିଳେ, ତାହା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ସମ୍ମତି ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ଧ୍ୟେୟ ଭାବରେ ଚିନ୍ତାକଲାବେଳେ ବିସ୍ତୃତ କରାଯାଇଥାଏ । କିନ୍ତୁ ସ୍ୱାଧୀନତାକୁ ସାଧନ ଭାବରେ ବିଶେଷ କରି ବୌଦ୍ଧିକ ସ୍ୱାଧୀନତା ରୂପରେ

ବସ୍ତୃତ କଲବେଳେ ଖୁବ୍ ବ୍ୟାପକ ମତୈକ୍ୟ ଅନ୍ତତଃ ପକ୍ଷେ ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦେଶମାନଙ୍କରେ ମିଳେ । ଖୁବ୍ କମ୍ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କଠାରୁ ବଳପୂର୍ବକ ପ୍ରାପ୍ତ କୌଣସି ସମ୍ମତିରେ ବିଶ୍ୱାସ ରଖନ୍ତି । ତଥାପି ସ୍ୱାଧୀନତାର ମୁକ୍ତମୁକ୍ତ ସୀମା ରହିଛି କି ନାହିଁ ଓ ଠିକ୍ କେଉଁଠାରେ ଏହି ପରିସୀମା ରହିଛି—ଏଥିରୁ ଏକ ପ୍ରସଙ୍ଗର ସୂଚନା ମିଳେ, ଯେଉଁ ପ୍ରସଙ୍ଗରୁ ଏହା ଜଣାପଡ଼େ ଯେ ଆମ୍ଭେମାନେ ସାଧାରଣ ସମ୍ମତିର କ୍ଷେତ୍ର ବାହାରେ ଚାଲି ଯାଉଅଛୁଁ ।

ପାଠଦାନ ପ୍ରଣାଳୀ ବା ପାଠଦାନ ଟେକ୍‌ନିକ୍ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଅନ୍ୟ ଏକ ହିସାବରେ ମୁଖ୍ୟ ପ୍ରମୁଖ ସମ୍ମତି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ ଯେ ପାଠଦାନକୁ ଅଭିପ୍ରେରିତ କରିବାର ସାଧାରଣ ଆବଶ୍ୟକତା ରହିଅଛି । ବାସ୍ତବରେ ସାଧାରଣତଃ ଯାହା ବୁଝାଯାଏ, ତାହା ଅପେକ୍ଷା ଖୁବ୍ ବେଶୀ ସମ୍ମତି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ ଯେ ଯେଉଁଠାରେ ପିଲମାନେ ନିଜ ଅଧ୍ୟୟନରେ ଆଗ୍ରହୀ ହୁଅନ୍ତି, ସେଠାରେ ସର୍ବାଧିକ ସଫଳ ଅଧ୍ୟାପନ ସମ୍ଭବ ହୁଏ । ଆହୁରି ମଧ୍ୟ ଏହା ସାଧାରଣତଃ ଗ୍ରହଣ କରି ନିଆଯାଏ ଯେ ଯେଉଁଠାରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସେମାନଙ୍କର ସାମ୍ପ୍ରତିକ ଅନୁଭବରୁ ଉଦ୍‌ଭୂତ ହୁଏ, ସେଠାରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନେ ଆଗ୍ରହ ଦ୍ୱାରା ଉତ୍ତେଜିତ ଓ ଅଭିପ୍ରେରିତ ହେବାର ସମ୍ଭାବନା ରହିଛି । ସମ୍ମତିର ମାତ୍ରା ଏଠାରେ ଭୟଙ୍କର ଭାବରେ ଅଣାପଦ ହୋଇପଡ଼େ । କିନ୍ତୁ ଉତ୍ସାହ ଓ ବିଶ୍ୱାସର ଅବଶ୍ୟ ମହତ୍ତା ରହିଅଛି, ଯାହାକୁ ରୁଚିର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅନୁମୋଦିତ କରେ । ରୁଚିର ଅଭାବ ପରିଲକ୍ଷିତ ହେଲେ କିମ୍ବା ଏହାକୁ ପ୍ରାପ୍ତ କରିବାର ଅସୁବିଧା ଦେଖାଗଲେ, ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କ ଅପେକ୍ଷା କେତେକ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ଏହାକୁ ଅଧିକ ଚଞ୍ଚଳ ପରିତ୍ୟାଗ କରିପକାନ୍ତି । ଠିକ୍ ଯେଉଁଠାରେ ରୁଚିକୁ ପରିତ୍ୟାଗ କରିଯିବ ଓ ଏହା ସ୍ଥାନରେ କାହାକୁ ପ୍ରତିଷ୍ଠାପିତ କରାଯିବ, ହେଉଛି ଏକ ପ୍ରଶ୍ନ; ଯେଉଁଥିରୁ ପୁନଶ୍ଚ ଏହା ସୂଚିତ ହୁଏ ଯେ ଆମ୍ଭେମାନେ ସମ୍ମତିରେ କ୍ଷେତ୍ର ଓ ଅସମ୍ମତିର କ୍ଷେତ୍ରର ପ୍ରାନ୍ତ ଭାଗରେ ପହଞ୍ଚି ଯାଇଅଛୁଁ ।

ଠିକ୍ ଯେପରି ପ୍ରାୟ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ଅଭିରୁଚିର ବ୍ୟାବହାରିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି, ସେହିପରି ପ୍ରାୟ ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ମଧ୍ୟ ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ଯେ ବ୍ୟକ୍ତି-ବିଶେଷ ଅନୁସାରେ ରୁଚିର ପାର୍ଥକ୍ୟ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ବାସ୍ତବରେ ବର୍ତ୍ତମାନ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଏତେ ଭଲ ଭାବରେ ପ୍ରମାଣୀକୃତ ହୋଇଅଛି ଯେ ଶ୍ରେଣୀର ବ୍ୟାବହାରିକ ପ୍ରଶାସନରେ ଯଦି ଏହି ବୈୟକ୍ତିକ ବିଭିନ୍ନତାକୁ ଉପେକ୍ଷା କରାଯାଏ, ତେବେ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ବିଜ୍ଞାନ ସମ୍ମୁଖରେ ଦଣ୍ଡାୟମାନ ହୋଇପାରିବ ନାହିଁ । ତଥାପି ଏହି ସୁପରିଚିତ ତଥ୍ୟ ଦ୍ୱାରା ପରିଚାଳିତ ହେବାପାଇଁ ସମ୍ମତି ଏତେଦୂର ବ୍ୟାପକ ହୋଇଥିଲେ ହେଁ ଅସମ୍ମତିର ବିନ୍ଦୁ ଅଧିକ ଦୂରବର୍ତ୍ତୀ ନୁହେଁ । ଯଦି ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ ପଚରାଯାଏ, କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ତାହାର ନିଜର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ବା ତା ଦ୍ୱାରା ସାଧାରଣ ମାନବତା ଅନୁସାରେ ଶିକ୍ଷାଦେବା ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ କି ନାହିଁ, ତେବେ ଏକ ବଡ଼ ଆକାରର ଅଶାନ୍ତି ଜାତ ହୁଏ । ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷା ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱକୁ ନିର୍ମାଣ

କରେ ଓ ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷାରେ ବ୍ୟକ୍ତିବାଦର ମତ ପ୍ରତିଷ୍ଠା କରାଯାଏ, ଏହି ଉଭୟ ମଧ୍ୟରେ ପାର୍ଥକ୍ୟ କରିବାରେ, ଯଦି ବିଫଳ ହେବାକୁ ପଡ଼େ, ତେବେ ସେଥିରୁ ଖୁବ୍ କମ୍ ଅଶାନ୍ତି ମଧ୍ୟ ଜାତ ହୁଏ ନାହିଁ ।

ଏହି ସ୍ଥଳରେ ଏହା ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବା ସମ୍ଭବତଃ ସମୁଚିତ ହେବ ଯେ ଅଧିକାଂଶ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଶିକ୍ଷାବିଜ୍ଞାନ ସହିତ ଏକ ପ୍ରକାର ମିଳାମିଶା କରିନେଇଅଛନ୍ତି । ଏହା ଗ୍ରହଣ କରିନେବାରେ ସାଧାରଣ ସମ୍ମତି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ ଯେ ଯେଉଁଠାରେ ବିଭିନ୍ନ ଚରଗୁଡ଼ିକୁ ପୃଥକ୍ କରିଦିଆଯାଇପାରେ ଓ ନିୟନ୍ତ୍ରିତ କରାଯାଇପାରେ, ସେଠାରେ କେତେକ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ଅଭିନବତ୍ୱ ଆଣିବା ଫଳରେ ଯାହା ପରିଣାମ ହେବ, ସେ ସବୁକୁ ବିଶ୍ୱସନୀୟ ତଥା ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ଢଙ୍ଗରେ ବର୍ଣ୍ଣନା କରିବାର ପ୍ରଶଂସନୀୟ କାର୍ଯ୍ୟ ବିଜ୍ଞାନ କରିପାରେ । ଅତଏବ ଶିକ୍ଷାଦାର୍ଶନିକମାନେ ବୁଦ୍ଧିପରୀକ୍ଷଣର ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ପରିଣାମକୁ ଗ୍ରହଣ କରିନେବାରେ ପୂର୍ଣ୍ଣତଃ ସମ୍ମତ ହୁଅନ୍ତି, ଯଦ୍ୟପି ବୁଦ୍ଧିର ସ୍ୱରୂପ ଓ ବିଶ୍ୱ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଏହାର କାର୍ଯ୍ୟ ପ୍ରଣାଳୀ ବିଷୟରେ ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଗଭୀର ମତଭେଦ ଥାଏ । ଏପରି ଅବସ୍ଥାରେ ଅସମ୍ମତିର ମାତ୍ରା ବଢ଼ିବାକୁ ଲାଗେ, ଯେତେବେଳେ ଆମ୍ଭେମାନେ ସ୍ଥିର କରିବା, ପରିମାପ ପାଇଁ ସ୍ୱୀକୃତ ବୈଜ୍ଞାନିକ ପଦ୍ଧତିର ପରିସର ଧାର୍ମିକ ଓ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷା ତଥା ଧର୍ମନିରପେକ୍ଷ ଶିକ୍ଷାକୁ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିବ କି ନାହିଁ ।

ବୈକ୍ତିକ ବିଭିନ୍ନତାର ବିଷୟକୁ ଆହୁରି ଆଗେଇ ନେବା ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗକୁ ସମାନ କରିବାର ତଥା ଆର୍ଥିକ ସମ୍ବଳର ଭୌଗୋଳିକ ବଣ୍ଟନ ଯେପରି ଆକସ୍ମିକ ଅସମାନତାକୁ ଶିଶୁର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ବଂଶାନୁକ୍ରମର ଅନନ୍ୟ ପ୍ରତିଭାଗୁଡ଼ିକୁ ଉପଲବ୍ଧି କରିବାରେ ଓ ବିକାଶ କରିବାରେ ଅଲଙ୍ଘ୍ୟ ବାଧା ସୃଷ୍ଟି ନକରୁ ତାକୁ ସେଥିରୁ ତାରଣ କରିବାର ପ୍ରଥାକୁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସାଧାରଣ ଭାବରେ ଗ୍ରହଣ କରିବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଯାହାହେଉ ଏହି ସ୍ୱୀକୃତିର ଅର୍ଥ ନୁହେଁ ଯେ ଶିକ୍ଷାସୁଯୋଗକୁ ସାମାନ୍ୟ ଭାବରେ ପ୍ରାଧାନ୍ୟ ଦେବାକୁ ପଡ଼ିବ କିମ୍ବା ଏହା ଏକ ଦୌଡ଼ରେ ପରିଣତ ହୋଇଯିବ, ଯେଉଁଥିରେ ସବୁଠାରୁ ପଛୁଆ ବାଦ୍ ପଡ଼ିଯିବ । ଆର୍ଥିକ ସମ୍ବଳକୁ ଅଧିକ ସମ ଭାଗରେ ବାଣ୍ଟିଦେବାର ଏହି ଉଦ୍ୟମ ଏକମାତ୍ର ପନ୍ଥା ନୁହେଁ, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନେ ଶିକ୍ଷାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦର୍ଶନକୁ ଅଭ୍ୟାସ କରିବାର ଯତ୍ନ ନେବେ । ବାଳକମାନେ ଯେତେଦୂର ଏହା କରିବା ପାଇଁ ସମର୍ଥ, ସେତେଦୂର ଶ୍ରେଣୀ କୋଠରୀର ପରିଚାଳନାରେ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ନିଷ୍ପତ୍ତି ନେବା ପାଇଁ ସହଭାଗୀ ହେବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଏକ ଧାରା ବଢ଼ିବାରେ ଲାଗିଅଛି । ଏହି ପ୍ରକାରରେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରେ ସନ୍ନିବେଷ୍ଟିତ କରିବା-ପାଇଁ ସମସ୍ୟା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବାଳକମାନଙ୍କ ସହିତ ଶିକ୍ଷକ ପରାମର୍ଶ କରିପାରନ୍ତି ଓ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପରିଚାଳକ ସମ୍ପୃକ୍ତ ପଦ୍ଧତିର ପ୍ରଧାନ ଶିକ୍ଷାନୀତିଗୁଡ଼ିକୁ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ କରିବାରେ ସହାୟତା ପାଇଁ ଅଧ୍ୟାପକମଣ୍ଡଳୀକୁ ନିମନ୍ତ୍ରଣ କରିପାରନ୍ତି । ଏହି ପ୍ରକାରର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ପଦ୍ଧତିରେ ମୌଳିକ ବିଷୟ, ଯେଉଁଥିପାଇଁ ବ୍ୟାପକ ଅନୁମୋଦନ ରହିବା

ଉଚିତ, ଏ ବିଷୟରେ ଏହା ତଥ୍ୟ ଯେ ବାଳକ ନୁହଁନ୍ତି ବା ପ୍ରୌଢ଼ ନୁହଁନ୍ତି, କେହି ନିଜର ସମ୍ମତି ବିରୁଦ୍ଧରେ ଏପାଖ ସେପାଖ ଠେଲି ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ବରଂ ସେମାନେ ଗ୍ରହାନ୍ତି ଯେ ସେମାନଙ୍କ ସହିତ ପରାମର୍ଶ କରାଯାଉ ଓ ସେମାନଙ୍କ ସ୍ୱାର୍ଥକୁ ସମ୍ମାନ ଦିଆଯାଉ । କିନ୍ତୁ ଏହା ହେଲେ ମଧ୍ୟ ଏହା ଏକ ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟର ବିଷୟ ଏହି ଯେ ଶିକ୍ଷକ ଓ ପ୍ରଶାସକମାନେ ଏହା କିପରି ଅନେକ ସମୟରେ ଭାବନ୍ତି ଯେ ମତଭେଦ ହୋଇ ସମସ୍ତଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ନିଆଯାଇଥିବା ନିଷ୍ପତ୍ତିକୁ ମାନିନେବା ଅପେକ୍ଷା କାହାର ସହାୟତାରେ ସେମାନଙ୍କର ନିଜ ବିଚାର ବରଂ ଅଧିକ ଭଲ ।

ସାମାଜିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ସଂରକ୍ଷଣ ପାଇଁ ବିଦ୍ୟାଳୟର ଭୂମିକାକୁ ଅନୁମୋଦନ କରିବାହିଁ ସମ୍ମତି କ୍ଷେତ୍ରର ଅନ୍ତିମ ପ୍ରଦର୍ଶ ଅଟେ । ଏ ବିଷୟରେ ପ୍ରାୟ କୌଣସି ଅସମ୍ମତି ନାହିଁ ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟ ଜାତୀୟ ଅନୁଭବର ସାମାଜିକ ଐତିହ୍ୟକୁ ସଂରକ୍ଷଣ କରିବା ଉଚିତ । ଯଦିପ୍ରତ୍ୟେକ ବଂଶର ଲୋକମାନେ ପୂର୍ବଗାମୀ ବଂଶଧରଙ୍କର ସଫଳତା ଓ ଅସଫଳତାକୁ ଜାଣନ୍ତି ନାହିଁ, ତାହାହେଲେ ଜୀବନ ସଂଘର୍ଷରେ ଏହା ଏକ ଅନାବଶ୍ୟକ ଅସୁବିଧା ହୋଇ ରହିବ । କିନ୍ତୁ ବାସ୍ତବରେ ଏହି ସବୁ ସଫଳତା ବିଫଳତାର ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସୁଦୀର୍ଘ ବିବରଣୀକୁ ଜାଣିବା ପ୍ରତ୍ୟେକ ବ୍ୟକ୍ତି ପକ୍ଷରେ କାର୍ଯ୍ୟତଃ ସମ୍ଭବ ନୁହେଁ । ଫଳତଃ ଏହି ବିଷୟରେ ମଧ୍ୟ ବ୍ୟାପକ ସମ୍ମତି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ ଯେ ବିଦ୍ୟାଳୟର ପାଠ୍ୟକ୍ରମକୁ ନିର୍ବାଚନ କରିବାରେ ଏହାର ଏକ ଆଦର୍ଶାତ୍ମକ ତଥା ରୂଢ଼ିବାଦୀ କାର୍ଯ୍ୟ କରିବା ଉଚିତ, କିନ୍ତୁ ଏହି ବିଷୟରେ ସମ୍ମତିର ମାତ୍ରା କ୍ରମେ କମି କମି ଯାଏ, କାରଣ ସେହି ଆଦର୍ଶ କ'ଣ ହେବ ଓ ଶିକ୍ଷାରେ ଉକ୍ତ ଆଦର୍ଶକୁ ରୂପାୟିତ କରିବା ପାଇଁ କେତେ ଚଞ୍ଚଳ ଆଶା କରାଯାଇ ପାରିବ ।

ଦାର୍ଶନିକ ସମ୍ମତି

(Philosophical Agreements)

ସୁଖର କଥା ଏହି ଯେ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ସ୍ତରରେ ପୂର୍ବବର୍ଣ୍ଣିତ ସମ୍ମତି ଛଡ଼ା ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବା ଦର୍ଶନ ସ୍ତରରେ ମଧ୍ୟ ସମ୍ମତି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଯେଉଁଠାରେ ବ୍ୟାବହାରିକ ରୂପରେ ଏତେ ଅଧିକ ସମ୍ମତିର ସୂଚନା ମିଳେ, ସେଠାରେ ଏହା ବାସ୍ତବରେ ବଡ଼ ଆଶ୍ଚର୍ଯ୍ୟର ବିଷୟ ହେଉଛି ଯେ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବା ଦର୍ଶନରେ ମତୈକ୍ୟର ତଦନୁରୂପ ମାତ୍ରା ସବେ ଯେପରି ରହେ ନାହିଁ । ସ୍ୱୟଂ ଶିକ୍ଷାର ସ୍ୱରୂପ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଯେଉଁ ସ୍ତରରେ କଳ୍ପନା କରାଯାଇ ଥାଏ, ସେଥିରେ ବିଭିନ୍ନ ଦର୍ଶନ ମଧ୍ୟରେ ମତୈକ୍ୟର ସଙ୍କେତ ପ୍ରଥମରୁ ମିଳେ । ପରବର୍ତ୍ତୀ ପୃଷ୍ଠାରେ ଜଣେ ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ, ଜଣେ ଆଦର୍ଶବାଦୀ, ଜଣେ ବସ୍ତୁବାଦୀ ମାନବତାବାଦୀ ଓ ଜଣେ ପାଣ୍ଡିତ୍ୟାଭିମାନୀ ଯଥାର୍ଥବାଦୀଙ୍କର କେତୋଟି ଉକ୍ତି ଦିଆଗଲା । କେଉଁଟି କାହାର ?

ଶିକ୍ଷାକୁ ମାନବର ପ୍ରକୃତ ସତ୍ତା, ତାର ସାଥୀମାନଙ୍କ ସତ୍ତା ଓ ବିଶ୍ୱର ଅନ୍ତିମ ପ୍ରକୃତ ସତ୍ତା ପାରସ୍ପରିକ ସଂଯୋଜନର ଏକ ପ୍ରକ୍ରିୟା ଭାବରେ ବିଚାର କରିବା ଉଚିତ ।

ଶିକ୍ଷା, କହେ ମନୁଷ୍ୟର ନୈତିକ, ମାନସିକ ତଥା ଶାରୀରିକ ସମସ୍ତ ଶକ୍ତିର ସୁସଙ୍ଗଠିତ ବିକାଶ ଓ ସାଧନ ଅଟେ, ଯେଉଁ ଶକ୍ତିଗୁଡ଼ିକ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଓ ସାମାଜିକ ଉପଯୋଗିତା ଦ୍ୱାରା ଏବଂ ପାଇଁ ସାଧିତ ହୁଏ ଏବଂ ଯାହା ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଭାବରେ ନିଜର ନିର୍ମାତା ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ସହିତ ଏହି ସବୁ କ୍ରିୟାର ସଂଯୋଜନ କରିବା ପାଇଁ ନିର୍ଦ୍ଦେଶିତ ହୋଇଥାଏ ।

ଶିକ୍ଷା ହେଉଛି ଏକ ପ୍ରକ୍ରିୟା, ଯେଉଁଥିରେ ମନୁଷ୍ୟର ଏହି ସବୁ କ୍ଷମତା, (ସାମର୍ଥ୍ୟ, ଶକ୍ତି) ଯାହାକି ଅଭ୍ୟାସର ବଶୀବର୍ତ୍ତୀ ହେବାପାଇଁ ପ୍ରବଣ,—ସେ ସବୁର, ଉତ୍ତମ ଅଭ୍ୟାସ ଦ୍ୱାରା, ସୁପରିକଳ୍ପିତ ଉପାୟ ଦ୍ୱାରା ତଥା ଧ୍ୟେୟର (ଅର୍ଥାତ୍ ଉତ୍ତମ ଅଭ୍ୟାସ) ପ୍ରାପ୍ତି ପାଇଁ ନିଜକୁ ବା ଅନ୍ୟମାନଙ୍କୁ ସାହାଯ୍ୟ କରିବା ପାଇଁ କହେ ମନୁଷ୍ୟ ଦ୍ୱାରା ପ୍ରଯୁକ୍ତ, ଉତ୍କର୍ଷ ସାଧିତ ହୁଏ ।

ଏହି ପ୍ରକାରରେ କୌଣସି ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ, ପ୍ରତ୍ୟେକ ବାଳକକୁ ତାର ପ୍ରାରମ୍ଭିକ ପରିସ୍ଥିତିରୁ ଉପଲବ୍ଧ ସମସ୍ତ ସାମୂହିକ ଜୀବନ ତଥା ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦେଶରେ ସାମୂହିକ ବ୍ୟାପାରର ସକ୍ରିୟ ପରିଚାଳନାରେ ପୂର୍ଣ୍ଣଭାଗ ନେବା ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ବିକାଶ କରିବା ପାଇଁ ସାହାଯ୍ୟ ଦେବାରେ ବ୍ୟାପୃତ ରହିବ । ଏହା ଛଡ଼ା ସାମୂହିକ ସଂସ୍କୃତିର ଉନ୍ନତି ସାଧନ କରିବାରେ ସକ୍ରିୟ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା କରିବା ପାଇଁ ଏ ପ୍ରକାର ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ଅଗ୍ରସର ହେବ । (୬)

ଅବଶ୍ୟ ଏହି ସବୁ ଉକ୍ତିର ସୂକ୍ଷ୍ମ ବିଶ୍ଳେଷଣ କରାଗଲେ ବିଭିନ୍ନ ବିଚାର ପଦ୍ଧତି ପ୍ରକଟିତ ହୋଇଥାଏ । ତଥାପି ଏହି ସବୁ ପାର୍ଥକ୍ୟ ସତ୍ତ୍ୱେ ଅଭିବ୍ୟକ୍ତିରେ ବିଶେଷ ସମାନତା ଦେଖାଯାଏ । ଏହା ନିଃସନ୍ଦେହ ଯେ ଯେଉଁ ଅଧିକ ମତୈକ୍ୟ ଦେଖାଯାଏ, ତାହା ପ୍ରତ୍ୟେକ ଉକ୍ତିର ସାଧାରଣ ପ୍ରକାଶ ହେତୁରୁ ହୋଇଥାଏ । ଯଦି ଉକ୍ତିଗୁଡ଼ିକ କମ୍ ବ୍ୟାପକ ହୋଇଥାନ୍ତା, ତେବେ ପାର୍ଥକ୍ୟ ଗୁଡ଼ିକ ନିଃସନ୍ଦେହରେ ସୁବ୍ୟକ୍ତ ହୋଇଥାନ୍ତା । ତଥାପି ବ୍ୟାପକ ଭାବରେ କଥିତ ହେଲେ, ଏହି ସବୁ ଧାରଣାର ପ୍ରକାଶଗୁଡ଼ିକ ଗୋଟିଏ ସାଧାରଣ ସ୍ତରରେ ଉପନୀତ ହେଲାପରି ଜଣାଯାଏ, ଯେଉଁ ସ୍ତର ଦ୍ୱାରା ପ୍ରତ୍ୟେକଟିକୁ ଭାଗ କରାଯାଇ ଥାଏ ।

ଯେତେବେଳେ ବିଭିନ୍ନ ଦର୍ଶନଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ମଧ୍ୟରେ ଆପଣାକୁ ପରିବୃଦ୍ଧ କରି ରହନ୍ତି, ସେତେବେଳେ ସେମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଶିକ୍ଷାର ସ୍ୱରୂପ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସମ୍ମତ ପାଇଁ ପ୍ରବୃତ୍ତ ହେବା ବିଶେଷ ଭାବରେ ସହଜ । ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ଶିକ୍ଷାର ସମୀପ

ଲକ୍ଷ୍ୟ ଏଠାକାର ଓ ଏଇ ଏବର ଜୀବନ ତଥା ସଂସ୍କୃତିର ବିଶ୍ଳେଷଣ ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଅନ୍ତଃପ୍ରେରଣା ପାଇଁ ଅଭିରୁଚିର ନିୟୋଜନ ମାନବ-ପ୍ରକୃତିର ମୌଳିକ ପ୍ରେରଣାଗୁଡ଼ିକର ଅବବୋଧ ଉପରେ ଆଶ୍ରିତ ହୋଇ ରହେ । ପ୍ରାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଶିକ୍ଷାର ଲକ୍ଷ୍ୟ ଓ ଅନ୍ତଃପ୍ରେରଣାକୁ ପରୀକ୍ଷା କରିବା ବିଷୟରେ ଏକ ସାର୍ବଜନୀନ ସୂତ୍ର ରହିଅଛି । ତଥ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରେ ଏକ ରୂପତା ଅ କି ନାହିଁ, ତାହା ଯେକୌଣସି ଲୋକ ପରୀକ୍ଷା କରି ଦେଖିପାରିବେ । ଅନ୍ୟ କୌଣସି ଲୋକମାନଙ୍କର ନିଷ୍କର୍ଷ ବିଚାରରେ ତୁଳନା କରି ଯେକୌଣସି ଲୋକ ନିଜର ନିଷ୍କର୍ଷକୁ ପରୀକ୍ଷା କରିପାରନ୍ତି । ବାସ୍ତବରେ କ୍ଷେତ୍ରସ୍ଥ ଦକ୍ଷ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ଏ ସବୁ ନିଷ୍କର୍ଷ ଗୃହୀତ ହୋଇପାରିଲେ ସେଥିରେ ଯେକୌଣସି ନିଷ୍କର୍ଷର ଅନ୍ତିମ ପରୀକ୍ଷଣର, ସଫଳତା ନିହିତ ଥାଏ । ପ୍ରାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥା ଇତିବୃତ୍ତାତ୍ମକ ହୋଇଥିଲେ ହେଁ ଏଥିରେ କୌଣସି ଉତ୍କର୍ଷର ଅଭାବ ନଥାଏ । ପ୍ଲାଟୋ ଏବଂ ତାଙ୍କର ରିପବ୍ଲିକ, ସନ୍ଥ ଥୋମାସ୍ ଏବଂ ତାଙ୍କ ଡେ ମାଜିଷ୍ଟ୍ରୋ (De Magistro), ଡ୍ୟୁଇ ଓ ତାଙ୍କ ଡେମୋକ୍ରେସୀ ଏଣ୍ଡ ଏଡୁକେସନ୍, ଏସବୁ ପ୍ରକୃତିର ଫଳ, ଆଗାମୀ ଯୁଗର [illegible] ଶିକ୍ଷକମାନଙ୍କ ପାଇଁ ସ୍ଥାୟୀ ଭାବରେ ପ୍ରୋତ୍ସାହକ ଉପହାର ଅଟେ ।

ପ୍ରାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଯେତେବେଳେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଆପଣାକୁ ଜ୍ଞାନରେ ପରିରୁଦ୍ଧ କରିପକାଉଁ, ସେତେବେଳେ ପାଠ୍ୟକ୍ରମର ଅଧ୍ୟସ୍ଥ ଜ୍ଞାନସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ବରଂ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ସମ୍ଭାବ୍ୟ ସମ୍ମତି ଦେଖିବାକୁ ପାଉଁ । ଜ୍ଞାନ ଲାଭ କରିବା ରୀତିରେ ଦୁଇଟି ମୁଖ୍ୟ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଆକୃତିମୂଳକ (morphological) ଓ ସକ୍ରିୟାତ୍ମକ (operational) ବା ପ୍ରୟୋଗାତ୍ମକ (experimental) ଏ ବିଷୟରେ ପୂର୍ବରୁ ବିସ୍ତୃତ ଆଲୋଚନା କରାଯାଇଅଛି । (୭) ପୂର୍ବୋକ୍ତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଶିକ୍ଷଣାଧୀନ ଉପାଦାନର ମୂଳ ଆକୃତି ବା ରୂପକୁ ଜାଣିବା ପାଇଁ ଯତ୍ନ କରେ, ଫଳରେ ଏହାକୁ ଅତ୍ୟଧିକ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଓ ଅସଂଦିଗ୍ଧ ଭାବରେ ବର୍ଣ୍ଣନା କରାଯାଇ ପାରିବ ବା ସଂଜ୍ଞା ନିରୂପଣ କରାଯାଇ ପାରିବ । ଶେଷୋକ୍ତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ, କାର୍ଯ୍ୟକୁ ବାଧା ଦେଉଥିବା କେତେକ ସମସ୍ୟାର ସମାଧାନରେ ସଫଳତାପୂର୍ବକ ସାଧନାକୁ ସାଧ୍ୟର ଅଭ୍ୟନୁକୂଳନ କରିବାରେ ବ୍ୟାପୃତ ରହିଥାଏ । ସୌଭାଗ୍ୟକ୍ରମେ ଜାଣିବା ବା ଶିକ୍ଷା କରିବା, ଏହି ଦୁଇଟି ଢଙ୍ଗ ପରସ୍ପର ଅନନ୍ୟ ବିରୋଧୀ ନୁହେଁ । ପରିଣାମତଃ ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆମ୍ଭେମାନେ ଧର୍ମ ନିରପେକ୍ଷ ପାଠ୍ୟକ୍ରମରୁ ଶିକ୍ଷା କରିବା ବିଷୟରେ କାମ କରୁଅଛୁଁ, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଦାର୍ଶନିକ ସମ୍ମତିର କ୍ଷେତ୍ର ବଢ଼ିଯିବା ଉଚିତ । ବିଶେଷତଃ ଏହା ହିଁ ହୋଇଥାଏ; ଯେଉଁଠାରେ ପରିଣାମୀ ଜ୍ଞାନକୁ, ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ବାସ୍ତବତାର ଯଥାର୍ଥ ସତ୍ୟ ପ୍ରତିଲିପି ଅପେକ୍ଷା ପରୀକ୍ଷଣ ଭାବରେ ସତ୍ୟ ବୋଲି ଧରାଯାଇ ଥାଏ ।

---

(୭) ଏକାଦଶ ଅଧ୍ୟାୟରେ "ଜ୍ଞାନାର୍ଜ୍ଜନର ବିଧି" ଶୀର୍ଷକ ଆଲୋଚନା ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ପୁନଶ୍ଚ ଆପଣାକୁ ପାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ପରିସୀମିତ କରିଦେଲେ ଶିକ୍ଷାର ମୂଲ୍ୟ କ୍ଷେତ୍ରରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ସମ୍ମତି ବିଷୟରେ ଏକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ କ୍ଷେତ୍ର ଦେଖିବାକୁ ପାଉ । ଏହି ସମ୍ମତି-କ୍ଷେତ୍ର, ସାଧନ ବା ଉପଯୋଗିତାବାଦୀ ମୂଲ୍ୟ ଗୁଡ଼ିକର କ୍ଷେତ୍ରରେ ପ୍ରଧାନତଃ ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ପ୍ରାୟ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ଏହି ବିଷୟ ଗ୍ରହଣ କରାଯାଇଥାଏ ଯେ ପାଠ୍ୟବିଷୟର ମୂଲ୍ୟ ବା ଶ୍ରେଣୀକକ୍ଷର ଉପକରଣର ମୂଲ୍ୟ, ଅନେକ ସମୟରେ ଏହି ସବୁର ଉପଯୋଗିତା ଉପରେ ନିର୍ଭର କରେ । ଉପଯୋଗ ଛଡ଼ା ବା ଉପଯୋଗ ପଦ୍ଧତି ସମ୍ବନ୍ଧିତ ନ ହୋଇ ଏହାର ନିଜର ଆନ୍ତରିକ ମୂଲ୍ୟ ଅଛି କି ନାହିଁ, ଏହା ଅନ୍ୟ ଏକ ବିଷୟ; ଯାହା ହେଉ ଏ ବିଷୟରେ ଅସମ୍ମତି, ଉପଯୋଗିତା ସ୍ତରରେ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସମ୍ମତିର ପରିସରକୁ ବିସ୍ତାର କରିଦେବା ପାଇଁ ବାଧାଦେବା ଆବଶ୍ୟକ ନୁହେଁ । ସେହିପରି ଭାବରେ କେତେକ ଶିକ୍ଷାମୂଲ୍ୟ ଆନ୍ତରିକ ହେଉ ବା ନ ହେଉ, ଏହାର ବିନା ବିଚାରରେ ସମସ୍ତ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଏକମତ ହେଲେ ପରି ଜଣାଯାଏ ଯେ କେତେକ ଶିକ୍ଷାମୂଲ୍ୟ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟବୋଧୀ ଓ ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ଏବଂ ସେ ସବୁର ଆପଣା ହିସାବରୁ ଉପଭୋଗ୍ୟ ଅଟେ ।

ସାଧାରଣ ବିଦ୍ୟାଳୟଗୁଡ଼ିକରେ ଯେଉଁ ସବୁ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ମୂଲ୍ୟ ବିଷୟରେ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯାଉଅଛି ଓ ଶିକ୍ଷା ଦିଆଯିବାର କଥା, ସେ କ୍ଷେତ୍ରଟିର ସଂଜ୍ଞା ନିରୂପଣ କରିବା କଷ୍ଟକର ହେଉଥିଲେ ହେଁ ସେଥିରେ ଯେଉଁ ମାତ୍ରାର ମତୈକ୍ୟ ମିଳି ପାରିଅଛି, ତାହା ସେପରିକି ଅଧିକ ସନ୍ତୋଷଜନକ । (୮) ଏହି ସବୁ ଆଧ୍ୟାତ୍ମିକ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ମଧ୍ୟରେ ଜ୍ଞାନ ସ୍ୱୟଂ ନ୍ୟୂନତମ ନୁହେଁ । ଜ୍ଞାନ, ଯେଉଁ ରୂପରେ ଅର୍ଥାତ୍ ବିଜ୍ଞାନ, ଦର୍ଶନ ବା କଳାରୂପରେ ଅନୁସୃତ ହେଉ ପଛକେ ଏହି ବିଷୟ ସତ୍ୟ ଅଟେ । ବାସ୍ତବରେ ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ଓ ଆଲୌକିକବାଦମାନେ ଏହା ନିଶ୍ଚିତ କରିଦିଅନ୍ତି ଯେ ସେମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ନିଜର ସାଧ୍ୟ ଭାବରେ ଜ୍ଞାନକ୍ଷେତ୍ରରେ ଅନୁରୂପତାର ପ୍ରବୃତ୍ତି ପାଆନ୍ତି । ଏହିପରି ଭାବରେ କ୍ୟାଥଲିକ୍ ଆଲୌକିକବାଦୀମାନେ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ସହିତ ସଂଯୋଗକୁ ମନୁଷ୍ୟର ସର୍ବୋଚ୍ଚ ଧ୍ୟେୟ ବୋଲି ଅନେକ ସମୟରେ ଭାବନ୍ତି ଓ ଏହି ସଂଯୋଗ ଭଗବତ୍ ଦର୍ଶନର ଏକ ଅପୂର୍ବ ଫଳକ ଅଟେ । ଏହି ଦୃଷ୍ଟି ଆବଶ୍ୟକତଃ ମାନସିକ ଦୃଷ୍ଟି ଅଟେ, କାରଣ ଈଶ୍ୱରଙ୍କୁ ଦେଖିବା ଯାହା, ସଂପୂର୍ଣ୍ଣ ବିବେକ ବା ଜ୍ଞାନ ଅବବୋଧକୁ ଦେଖିବା ତାହା । ପ୍ରୟୋଗବାଦୀ ପ୍ରକୃତିବାଦୀଙ୍କର ଏହି ଉକ୍ତି, ଅର୍ଥାତ୍ ଶିକ୍ଷା ଅନ୍ୟଥା ଅନ୍ୟ କିଛି ନୁହେଁ, ଏହା ଅଧିକ ଶିକ୍ଷାର ଅଧୀନ ଅଟେ—ଏହି ଉକ୍ତି ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟକୁ ନିର୍ଦ୍ଧାରିତ କରିବାର ପ୍ରୟାସ ହୁଏ, ଯାହାକି ଆଲୌକିକବାଦୀଙ୍କର ଲକ୍ଷ୍ୟର ପ୍ରତିକୂଳ ନୁହେଁ ଶିକ୍ଷା ନିଜ ସାଧ୍ୟ ରୂପରେ ଅନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ଭାବରେ ଅନୁସୃତ ହେଉଥିବାରୁ ଶିକ୍ଷା ପାଇଁ ପ୍ରୟନ୍ତୁ, ଅନନ୍ତର ଅନୁସନ୍ଧାନ ତୁଲ୍ୟ ଅଟେ । କିନ୍ତୁ ଈଶ୍ୱର ଅନନ୍ତ ଓ ସେଥିପାଇଁ ସୁନ୍ଦରତମ ରୂପ ବା ଦର୍ଶନ ସୀମା ସୀମା ରହିତ ଅଟେ । ଅତଏବ ପ୍ରକୃତିବାଦ ଓ ଅଲୌକିକବାଦ, ଶିକ୍ଷାର ଅନ୍ତିମ ଲକ୍ଷ୍ୟ

ବିଷୟରେ ପରସ୍ପର ଠାରୁ ଖୁବ୍ ବେଶୀ ପୃଥକ୍ ନୁହେଁ, ଯେତେବେଳେ ଏହି ସବୁକୁ ଅନୁକ୍ରିତ ଭାବରେ ଉପସ୍ଥିତ ମଧ୍ୟକୁ ସମାବିଷ୍ଟ କରାଯାଏ ।

ସମସ୍ତ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମରେ ମୂଲ୍ୟର ମୁଖ୍ୟ ବିଷୟ ଅବଶ୍ୟ ସ୍ୱୟଂ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀ ଅଟେ । ଏ ବିଷୟରେ ବ୍ୟକ୍ତିର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ଓ ମାନବର ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ପ୍ରତି ସମ୍ମାନ—ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ଶିକ୍ଷାର ବିଭିନ୍ନ ଦର୍ଶନ ମଧ୍ୟରେ ଯଥାସମ୍ଭବ ବ୍ୟାପକ ସମ୍ମତି ଦେଖିବାକୁ ମିଳେ । ଶିକ୍ଷାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦର୍ଶନଗୁଡ଼ିକ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଏହି ଧାରଣା ସହିତ ତାଦାତ୍ମ୍ୟ ରଖିବାରେ ଏକମତ ହୁଅନ୍ତି । ସେମାନଙ୍କର ଏଠାରେ କାହିଁକି ସମ୍ମତ ହେବା ଉଚିତ, ଏହା ଦେଖିବା ସହଜ ଅଟେ, କାରଣ ଗଣତନ୍ତ୍ର ହେଉଛି, ସାମାଜିକ ସଂଗଠନର ଏକ ରୂପ, ଯେଉଁଥିରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗଣ ସେମାନଙ୍କର ନିଜ ନିଜ ବ୍ୟାପାରକୁ ସ୍ୱାଧୀନ ଭାବରେ ପରିଚାଳିତ କରିଥାନ୍ତି । ଏହା ହେଉଛି ସାମାଜିକ ସଂଗଠନର ଏକ ରୂପ, ଯାହାକି ମାନବପ୍ରକୃତିର ସ୍ୱାୟତ୍ତତା ସହିତ ଅଧିକ ସଂଗତ ହୋଇ ରହିଥାଏ । ଏହି ସମ୍ମତିର ଏକ ପ୍ରଧାନ ଅନୁଶୀଳନୀ ହେଉଛି, ସ୍ୱାଧୀନତାର ଏକ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଅନୁମୋଦନ, ଯେଉଁ ସିଦ୍ଧାନ୍ତରେ ସ୍ୱାଧୀନତା ହିଁ ଅବବୋଧରେ ପ୍ରାପ୍ତ ହୁଏ, କିନ୍ତୁ ଯେଉଁଥିରେ ସାଧାରଣ ଅବବୋଧକୁ ବିଚଳନ କରି ପରୀକ୍ଷା କରିବାର ସ୍ୱାଧୀନତା ପିଲାମାନଙ୍କର ଥାଏ ।

ଧ୍ୟେୟ ଭାବରେ ବ୍ୟକ୍ତିର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ପ୍ରତି ବଚନବଦ୍ଧ ହୋଇଥିବାରୁ ଶିକ୍ଷାର ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ ଦର୍ଶନଗୁଡ଼ିକ ସାଧାରଣତଃ ରାଷ୍ଟ୍ରର ବହୁତ୍ୱବାଦୀ ସିଦ୍ଧାନ୍ତକୁ ସମର୍ଥନ କରିବାରେ ଏକମତ ହୁଅନ୍ତି । ତଦନୁସାରେ ଶିଶୁମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଶିକ୍ଷା ସୁଯୋଗର ବ୍ୟବସ୍ଥା କରିବା ପାଇଁ ଆଗ୍ରହାନ୍ୱିତ ଅନ୍ୟାନ୍ୟ ସଂଗଠନ ମଧ୍ୟରେ ରାଷ୍ଟ୍ର ହେଉଛି ମାତ୍ର ଗୋଟିଏ ସଂଗଠନ । ଏଥିରୁ ଘରୋଇ ତଥା ସାଧାରଣ ସ୍କୁଲ କଲେଜଗୁଡ଼ିକୁ ସମର୍ଥନ କରିବାର ସାଧାରଣଙ୍କ ସ୍ୱୀକୃତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଆଡ଼କୁ ଆଗେଇ ଯିବାକୁ ପଡ଼େ, କାରଣ କେଉଁ ବିଦ୍ୟାଳୟରେ ଯୋଗଦେବାକୁ ହେବ, ଏହା ନିର୍ବାଚନ କରିବାରେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ମନର ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ବିଚାରରେ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ମାତ୍ରାରେ ଆପଣାକୁ ସତର୍କ କରିବାରେ ସମର୍ଥ ହୋଇଥାନ୍ତି । ସାମ୍ୟବାଦୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ବ୍ୟକ୍ତିର ଗରିମାପ୍ରତି ଅଭିରୁଚି ମଧ୍ୟ ଘୋଷଣା କରାଯାଏ, କିନ୍ତୁ ବହୁତ୍ୱବାଦୀ ରାଷ୍ଟ୍ର ଅପେକ୍ଷା ଏକଚ୍ଛତ୍ରବାଦୀ ଶାସନ ଘୋଷଣା କରି ଏହା ଯେଉଁ ସ୍ୱାଧୀନତାର ଉପଭୋଗ କରିବା ପାଇଁ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କୁ ଗ୍ୟାରେଣ୍ଟି ଦିଏ, ତାହାହିଁ ହେଉଛି ସ୍ୱାଧୀନତା, ଯାହାକି ରାଷ୍ଟ୍ର ତାହାପାଇଁ ସର୍ବୋତ୍ତମ ବିଚାର କରେ ।

ଦାର୍ଶନିକ ଅସମ୍ମତି

(Philosophical Disagreements)

ବିଭିନ୍ନ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ମଧ୍ୟରେ ମତୈକ୍ୟ ଲାଭ କରିବା ପାଇଁ ଏ ପ୍ରକାର ବିସ୍ତୃତ ଆଧାର ପ୍ରସ୍ତୁତ କରି ସାରି ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଏହା ସ୍ମରଣ କରାଇଦେବାର ସମୟ ଆସିଛି ଯେ

ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଅସମ୍ମତିର ଗମ୍ଭୀର ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ତଥାପି ରହୁଛି, ଯାହା ସେମାନଙ୍କ ସମର୍ଥକମାନଙ୍କୁ ବିଦ୍ୟାଳୟ ପରିଚାଳନାରେ ଏପରିକି ଅଧିକ ସମ୍ମିଳିତ ସହଯୋଗ ଲାଭ କରିବାରେ ବାଧା ଦିଏ । ଯାହାହେଉ ବିବାଦର ସୂଚନା ଦେବା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ପାର୍ଥକ୍ୟ-ଗୁଡ଼ିକର ପ୍ରତ୍ୟାହରଣର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ନୁହେଁ । ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ସମ୍ଭବତଃ ଏହା ମତୈକ୍ୟର ଅନୁମ ହିତ ସାଧନ ପାଇଁ ସହାୟକ ହେବ, ଯଦି ମୁଖ୍ୟ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକୁ ସଙ୍କେତିତ କରି-ଦିଆଯାଏ ଓ ଯେଉଁ ବିଷୟଗୁଡ଼ିକ ଏପରିକି ଅଧିକତର ମତୈକ୍ୟ ଲାଭରେ ବାଧା ସୃଷ୍ଟି କରେ । ବାସ୍ତବରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଅସମ୍ମତିର ସଂଜ୍ଞା ନିରୂପଣ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ଯଦି ଆମ୍ଭେମାନେ ଅଧିକ କିଛି ନ କରିବା ପାଇଁ ସମ୍ମତ ହେଉଁ, ତେବେ ଏହା ଅନ୍ତତଃ ପ୍ରମାଣିତ ହୁଏ ଯେ ଯେ ସବୁର ବିଭିନ୍ନ ଦଳ ତଥାପି ଭାବସଞ୍ଚାର କରିବା ଅବସ୍ଥାରେ ଥାଆନ୍ତି, ଏହାହିଁ ସ୍ୱୟଂ ଏକ ଅତି ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ବିଷୟ, କାରଣ ଭାବସଞ୍ଚାର ବିନା ମତୈକ୍ୟ ପାଇଁ କେବେହେଁ ଆଶା କରାଯାଇ ନ ପାରେ ।

ମତର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ଦାର୍ଶନିକ ଏକତାନ ବାଦ୍ୟ (concer er o[f] opinion) ଅଧିକାଂଶତଃ ବ୍ୟାବହାରିକ ବା କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ ସମ୍ମତି ଢଙ୍ଗରେ ବ୍ୟକ୍ତ କରାଯାଇ ଅଛି । କଦାପି ନ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ଏସବୁ ସମ୍ମତି ନିଃସନ୍ଦେହରେ ଅପେକ୍ଷାକୃତ ଭଲ । ସମ୍ଭବତଃ ଯେସବୁ ବାଚିକ ବା ତାତ୍ତ୍ୱିକ ସମ୍ମତି ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ଭଲ ଓ ସେହିସବୁ ତାତ୍ତ୍ୱିକ ସମ୍ମତି ବିଚିତ୍ର ଭାବରେ ପରସ୍ପର ପ୍ରତିକୂଳ ବ୍ୟାବହାରିକ ଅଭିବ୍ୟକ୍ତିର ପ୍ରଶ୍ରୟ ଦିଏ । (୯) ଯାହାହେଉ ସମ୍ମତିର ବିସ୍ତୃତ କ୍ଷେତ୍ରରେ ପରିସମାପ୍ତି ଘଟିବାର ଜଣାଯାଏ, ଯେତେବେଳେ ଆମ୍ଭେମାନେ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ ଢଙ୍ଗ ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ ସମ୍ମତିକୁ ପ୍ରାପ୍ତ କରିବା ପାଇଁ ପ୍ରୟାସ କରୁଁ । ଯେତେବେଳେ ଆମ୍ଭେମାନେ ପ୍ରଶ୍ନ କରୁ, ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ସମ୍ମତିର ଅଧିପତ୍ର (warrant) ଏହି କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ ମତୈକ୍ୟରେ ମିଳେ କି ନାହିଁ କିମ୍ବା ଅଧିକ ସୁନିଶ୍ଚିତ ଆଧାର ଉପରେ ଏହା ଅର୍ଜିତ ହୋଇଥାଏ କି ନାହିଁ, ସେତେବେଳେ ଆମ୍ଭେମାନେ ପ୍ରଶ୍ନ ଉତ୍ଥାପନ କରୁଁ, ଯେଉଁ ପ୍ରଶ୍ନ ସାଧାରଣତଃ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନଗୁଡ଼ିକ ମଧ୍ୟରେ ବିଭେଦର ସୂତ୍ରପାତ କରେ । (୧୦)

ଯେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସେମାନେ ପ୍ରକୃତିର ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଆପଣାକୁ ପରିସୀମିତ କରିଥାନ୍ତି, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏପରିକି ଅନ୍ୟମାନେ ଏତେଦୂର ସେମାନଙ୍କ ସହିତ ଏକମତ ହେଲେହେଁ ଅନେକଗୁଡ଼ିଏ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ, ଶିକ୍ଷାମୂଳ୍ୟ ସଂପର୍କୀୟ ସେମାନଙ୍କ ନିଷ୍କର୍ଷ ବିଷୟରେ ନିରାପଦ ମନେ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ କହିବାକୁ ଗଲେ ପରବର୍ତ୍ତୀ ଓ ଆକସ୍ମିକତା ହିଁ ପ୍ରକୃତିର କାଳିକ (temporal) ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଲକ୍ଷଣକୁ ସୂଚାଇ ଥାଏ । ସୁତରାଂ ଶିକ୍ଷାର ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ନିଷ୍କର୍ଷଗୁଡ଼ିକରେ କିମ୍ବା ଏହି ସବୁ ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟର ପୂର୍ତ୍ତି ପାଇଁ ଯଥାର୍ଥ ପାଠ୍ୟକ୍ରମ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ନିଷ୍କର୍ଷଗୁଡ଼ିକରେ କାଳର ଗତିରେ ଯେଉଁସବୁ ପରିବର୍ତ୍ତନ ସାଧିତ ହୋଇଅଛି, ସେ ସବୁକୁ ଆଖି ଆଗରେ ରଖି ଏସବୁକୁ ନିରନ୍ତର ସଂଶୋଧନର ଅଧୀନ କରି

ରଖିବାକୁ ସକ୍ଷମ । ତଥାପି ପ୍ରକୃତ ସ୍ତରରେ ଜୀବନ ଓ ଶିକ୍ଷାର ଏହି ଆକସ୍ମିକ ଗୁଣ ସେମାନଙ୍କୁ ଅଶାନ୍ତ କରି ରଖେ । ଅନେକ ଉପାଦେୟ ଓ ପର୍ଯ୍ୟାପ୍ତ କାରଣରୁ ସେମାନେ ଏହି ବିଷୟରେ ବିଶ୍ୱାସ କରି ରଖିଥାନ୍ତି ଯେ ପ୍ରତୀୟମାନ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ଆକସ୍ମିକତାର ପଛରେ ଅନ୍ୟ ଏକ ଅପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ଓ ଶାଶ୍ୱତ ବସ୍ତୁ ଦ୍ୱାରା ପରିବେଷ୍ଟିତ ହୋଇ ରହିଥାଏ । ଯେଉଁମାନେ ପ୍ରାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ସନ୍ତୁଷ୍ଟ ହୋଇ ରହନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଏ ପ୍ରକାର ବିଶ୍ୱାସ ପ୍ରମାଣ ଅତି ବେଶୀ ହେଲେ ପରିକଳ୍ପନାତ୍ମକ ଓ ଅନୁଭବାଶ୍ରିତ ହେବା ଅପେକ୍ଷା ଯୁକ୍ତିସଙ୍ଗତ ଅଟେ । ଅତଏବ ପ୍ରାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଯାହା ଜ୍ଞାତ, ତାହା ବାହାରେ ନିଶ୍ଚିତତାର ଅନୁସନ୍ଧାନ ଫଳରେ ଶିକ୍ଷାଦାର୍ଶନିକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ନିଶ୍ଚିତତା ଅପେକ୍ଷା ଅନିଶ୍ଚିତ ଛଳନା ତଥା ବିଭାଜନାତ୍ମକ ଉପକ୍ରମ ଆସିଯାଏ । ତେଣୁ ମତୈକ୍ୟର କଳିକା ମଉଳିଯିବାକୁ ଆରମ୍ଭ କରେ ।

ଯେଉଁ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନଗୁଡ଼ିକ ପରିବର୍ତ୍ତନ ଓ ଯେଉଁଗୁଡ଼ିକ ଅପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଆରୋପ କରିଥାନ୍ତି, ସେମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ତତ୍ତ୍ୱମୀମାଂସାରେ ବିଭେଦ ବୃଦ୍ଧି ପାଇଅଛି ଓ ଏହି ବିଭେଦ ମଧ୍ୟରେ ସେତୁ ସ୍ଥାପନ କରିବା ଅଧିକ ଅସମ୍ଭବ ହୋଇଯାଇଅଛି, ଯେତେବେଳେ ଏହା ଧର୍ମତତ୍ତ୍ୱ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ବିଶ୍ୱାସ ଦ୍ୱାରା ବଳବତ୍ତର ହୋଇଅଛି । ଯେଉଁମାନେ ଅଲୌକିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ନିଶ୍ଚିତତାକୁ ଅନ୍ୱେଷଣ କରି ପ୍ରାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଶିକ୍ଷାର ଅନିଶ୍ଚିତତାଗୁଡ଼ିକୁ ଅତିକ୍ରମ କରିବାକୁ ଇଚ୍ଛା କରୁଅଛନ୍ତି, ସେମାନେ ପ୍ରାୟ ନିଜକୁ ନିଜେ ସେସବୁ ବ୍ୟକ୍ତିଙ୍କଠାରୁ ସମ୍ପର୍କଚ୍ୟୁତ କରିଦେଇ ଅଛନ୍ତି, ଯେଉଁ ବ୍ୟକ୍ତିମାନେ ପ୍ରାକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାରେ ଶିକ୍ଷା-ସନ୍ଦର୍ଭର ସଂସାରକୁ ପରିସୀମିତ କରିବା ପାଇଁ ଜୋର ଦେଉଅଛନ୍ତି । ତଥାପି ଉଦାହରଣସ୍ୱରୂପ ଖୁବ୍ ଆନ୍ତରିକତା ସହକାରେ କହିବାକୁ ଗଲେ, ଅଲୌକିକବାଦୀ ଏହା ଦେଖିପାରନ୍ତି ନାହିଁ, କିପରି ଭାବରେ ମନୁଷ୍ୟର ମର୍ଯ୍ୟାଦା ପ୍ରତି ମତୈକ୍ୟ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର କେନ୍ଦ୍ରରେ କୌଣସି ନିରାପଦ ସ୍ଥାନ ଲାଭ କରିପାରିବ, ଯେପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଏଥିରେ ଦୈବୀ କର୍ତ୍ତୃତ୍ୱର ଭାବନା ନ ଥିବ । ସେହିପରି ଭାବରେ ନୈତିକ ଶିକ୍ଷା ଅତିବେଶୀରେ ଅନିଶ୍ଚିତ ହୁଏ, ଯଦି ଶିଶୁ ଏହା ଶିକ୍ଷା ନ କରେ ଯେ ନୈତିକ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ସହିତ ସମରୂପ ହେବା ଦ୍ୱାରା ସେ ଦେବାଦେଶର ଆଜ୍ଞା ପାଳନ କରୁଅଛି । ତଥାପି ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ତତ୍ତ୍ୱମୀମାଂସୀୟ ଅପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳତା ପାଇଁ ଯେ ଯତ୍ନ କରୁଅଛନ୍ତି, ତାହା ଅପେକ୍ଷା ଧର୍ମତାତ୍ତ୍ୱିକ ଅଲୌକିକତା ପ୍ରତି ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱ ସମସ୍ତ ଆନ୍ତରିକତା ସହକାରେ ସେ ଆରୋପ କରନ୍ତି ନାହିଁ । ତାଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଏହା ଚରମ ଆତ୍ମବଞ୍ଚନା ହୋଇପାରେ, ଯଦି ସେ ପ୍ରକୃତିକ ବ୍ୟବସ୍ଥାର ଅନିଶ୍ଚିତତା ସହିତ ସମ୍ପର୍କ ସ୍ଥାପନ କରିବାରେ ତାଙ୍କ ସ୍ୱାଭାବିକ ଶକ୍ତିରେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି । କିନ୍ତୁ ଯଦି ସେ ନିଜ ପ୍ରତି ସଚ୍ଚୋଟ ହୁଅନ୍ତି, ତେବେ ଅନ୍ୟ କିଛି ସମ୍ବଳ ସେ ଦେଖିବାକୁ ପାଆନ୍ତି ନାହିଁ । ତାଙ୍କର ଜାଗତିକ ଉଦ୍‌ବେଗଗୁଡ଼ିକୁ ତାଙ୍କୁ ସହି ନେବାକୁ ପଡ଼ିବ । ଯେ ସବୁକୁ ଅଲୌକିକ ଶକ୍ତି ଉପରେ ସେ ଲଦି ଦେଇପାରିବେ ନାହିଁ ।

ଏହିସବୁ ତାତ୍ତ୍ୱିକ ଓ ଧାର୍ମିକ ଅସାମଞ୍ଜସ୍ୟଗୁଡ଼ିକରେ ସୂକ୍ଷ୍ମ ପ୍ରଶ୍ନ ହେଉଛି, ଆମ୍ଭେମାନେ କିପରି ଜାଣୁ? ସ୍ପଷ୍ଟତଃ ପ୍ରକୃତିବାଦୀ ତାଙ୍କ ନିଜ ଅନୁଭବ ଉପରେ ଆସ୍ଥା ସ୍ଥାପନ କରନ୍ତି। ସେ ତାଙ୍କ ଅନୁଭବକୁ ଅତିକ୍ରମ କରିପାରନ୍ତି ନାହିଁ। ତାଙ୍କର ଅନୁଭବ ଉକ୍ତ ଅଧିକେ ପରିବର୍ତ୍ତନଶୀଳ ବାତାବରଣ ସହିତ ପାରସ୍ପରିକ ଘାତର ପରିଣାମ ହୋଇଥିବାରୁ ସେ କୌଣସି ସତ୍ୟରୁ ସ୍ଥାବର ବା ଅନ୍ତିମ ବୋଲି ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ନାହିଁ। ଅଗ୍ରିମ ପରୀକ୍ଷାମାନଙ୍କ ଦୃଷ୍ଟିରେ ରହି ସମସ୍ତ ତଥ୍ୟ ସଂଶୋଧନ ଅଧୀନ ହୋଇଥାଏ। ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଅଲୌକିକବାଦୀ କେତେକ ସତ୍ୟକୁ ନିଶ୍ଚିତ ଓ ଏପରିକି ସ୍ୱୟଂସିଦ୍ଧ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରି ନିଅନ୍ତି। କିନ୍ତୁ ତାହାଠାରୁ ଅଧିକ ହେଉଛି ଯେ ସେ ତାଙ୍କର ମାନବୀୟ ଅନୁଭବକୁ ଦୈବୀ ପ୍ରେରଣା ସହିତ ସମର୍ଥନ କରନ୍ତି, ଯାହାକୁ ସେ ତଥ୍ୟର ସତ୍ୟାପନଯୋଗ୍ୟ ସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି। ବାସ୍ତବରେ ପ୍ରଧାନତଃ ଦୈବୀ ପ୍ରେରଣା ମାଧ୍ୟମରେ ସେ ଅଲୌକିକତାର ଜ୍ଞାନ ପ୍ରାପ୍ତ କରନ୍ତି। ଅଲୌକିକତାରେ ତାଙ୍କର ଆସ୍ଥା ଥିବା ହେତୁରୁ ସେ ବିଶ୍ୱାସ କରନ୍ତି ଯେ ମାନବୀୟ ଅଭିଜ୍ଞତା ଅପେକ୍ଷା କିଛି ଅଧିକ ଭାବରେ ମାନବୀୟ ଶିକ୍ଷଣ ଉଦ୍‌ଭୂତ ହୁଏ ଓ ଏହା ସହିତ ଦୈବୀ ଅଭିଜ୍ଞତା ମଧ୍ୟ ଆସେ।

ତତ୍ତ୍ୱଜ୍ଞାନ, ଧର୍ମ, ଓ ଜ୍ଞାନମୀମାଂସାର ମୃତ୍ତିକା ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ ମୃତ୍ତିକାରେ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ଅପୂରଣୀୟ ବିଭିନ୍ନତାଗୁଡ଼ିକ ଚେର ପ୍ରବେଶ କରିଥାଏ। ସେ ସବୁ ମଧ୍ୟ ଜାତୀୟ ତଥା ଆର୍ଥିକ ବିଭିନ୍ନତାରୁ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୋଇଥାଏ। କେତେକ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ ଏହି ତଥ୍ୟକୁ ସତ୍ୟ ବୋଲି ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି ଯେ ତତ୍ତ୍ୱଜ୍ଞାନ ଯେପରି ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଏକ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଶିକ୍ଷା-କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମର ଯାଥାର୍ଥ୍ୟ ପ୍ରତିପାଦନ କରେ, ସେହିପରି କୃଷ୍ଣ ବର୍ଣ୍ଣିତ ଗ୍ରନ୍ଥ ଥିବାରୁ ସେମାନଙ୍କ ପାଇଁ ଭିନ୍ନ ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷା କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ପାଇଁ ଅପରିବର୍ତ୍ତନୀୟ ଯୁକ୍ତି ପ୍ରଦାନ କରେ। ସେହିପରି ଭାବରେ ଅନ୍ୟ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନେ ପୁଞ୍ଜିବାଦ ବା ସାମ୍ୟବାଦ ପରି ଆର୍ଥନୀତିକ ପଦ୍ଧତି ବା ଜାତୀୟ ନୀତି ବା ଜନ ଗଣ ତନ୍ତ୍ରର ନୀତି ପରି ଶାସନ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ସହିତ ସେମାନଙ୍କର ନୀତିକୁ ଏପରି ଘନିଷ୍ଠ ଭାବରେ ଜଡ଼ିତ କରିଥାନ୍ତି ଯେ ସେମାନଙ୍କ ବିରୋଧୀ ସହିତ କୌଣସି ମୌଳିକ ମତୈକ୍ୟ ସାଧନ କରିବା ପାଇଁ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ଅସମ୍ଭବ ବୋଲି ସେମାନେ ଦେଖନ୍ତି।

ନିଜର ଶିକ୍ଷା ଦର୍ଶନରେ ଏକ କଠୋର ବା ସ୍ଥିର ପକ୍ଷ ଅବଲମ୍ବନ କରିବା ପାଇଁ କାରଣ ଯାହାହେଉ ପଛକେ, ଏ ସବୁର ଅନ୍ତିମ ତଥା ଦୁଃଖଦାୟକ ପରିଣାମ ଏହା ହେଉଛି ଯେ ବିରୋଧୀ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନର ସମର୍ଥକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଭାବ ବିନିମୟ ବନ୍ଦ ହୋଇଯାଏ ପ୍ରତ୍ୟେକ ଦଳ ନିଜ ନିଜ ଆଲୋଚନାର ସଂସାର ସୃଷ୍ଟି କରିବାର ଜଣାଯାଏ। ଫଳତଃ ସେମାନେ ଗୋଟିଏ ଶିକ୍ଷାବିଷୟରେ କଥାବାର୍ତ୍ତା କରନ୍ତି ନାହିଁ ସମାଜ ବିଭିନ୍ନ ଗୋଷ୍ଠୀରେ ବିଭକ୍ତ ହୋଇଯାଏ ଓ ପ୍ରତ୍ୟେକର ନିଜ ସ୍ୱତନ୍ତ୍ର ଶିକ୍ଷାପଦ୍ଧତି ରହିଥାଏ।

ଏଠାରେ ଏହି ବିବାଦ ଜାତ ହୁଏ ଯେ ପୃଥକ ଶିକ୍ଷା ପଦ୍ଧତିରୁ ସନ୍ଦେହ ଓ ବିଭ୍ରାନ୍ତିମଣି ଜାତ ହୁଏ । ତଥାପି ଏହି ପରସ୍ଥିତି ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱାତ୍ମକ ଓ ସଂକଟମୟ ହୋଇଥିବା ସତ୍ତ୍ୱେ ଏ ବିଷୟରେ କ'ଣ କରାଯାଇପାରେ ? ଯାହା ଅସମାଧେୟ, ତାକୁ କିପରି ଭାବରେ ସମାଧେୟ କରିବାର ପ୍ରୟାସ କରିପାରୁ ?

ମତୈକ୍ୟ ପ୍ରାପ୍ତିର ପଦ୍ଧତି

(Methods for Concensus)

ଯେଉଁସବୁ ସମ୍ମତି ଏପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସାଧିତ ହୋଇଅଛି, ତାହା ପ୍ରଧାନତଃ ସ୍ଥାୟୀ ସମ୍ମତି ଅଟେ । ବର୍ତ୍ତମାନ ସମ୍ମତି ଓ ଅସମ୍ମତିକୁ ସ୍ଥିର କରିବାର ବାଧ୍ୟକୁ ଏହାର ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କରିବାପାଇଁ ସମ୍ମତିର କ୍ଷେତ୍ରକୁ ବିସ୍ତାର କରିବାର ପ୍ରଯତ୍ନ କରିବା ଉଚିତ । ପ୍ରଥମତଃ ଏହାକୁ ଅମ୍ଭମାନଙ୍କର ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାର କଥା ଯେ ସମ୍ମତିର ପ୍ରସଙ୍ଗ ଶିକ୍ଷଣରେ ଏକ ସମସ୍ୟା ଉପସ୍ଥାପନ କରେ । ପରୀକ୍ଷଣବାଦ, ଯୁକ୍ତିସମ୍ମତ ମାନବତାବାଦ ଓ ଅବଶିଷ୍ଟ ବିଭିନ୍ନ ଦାର୍ଶନିକ ବିଭେଦଗୁଡ଼ିକ, ଯାହାକି ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ବିଭକ୍ତ ତଥା ପୃଥକ୍ କରେ, ସେ ସବୁ ନୈତିକ ରୂପରେ ଅନ୍ତର୍ନିହିତ ନୁହେଁ । ସେସବୁକୁ ଅଧିକାଂଶତଃ ଅଧ୍ୟୟନ କରାଯାଏ । ଏଥିଯୋଗୁଁ ମତୈକ୍ୟ ମଧ୍ୟ ଶିକ୍ଷଣ ବା ସମ୍ଭବତଃ ଅଧିକ ଉପାଦେୟ ରୂପରେ ପୁନଃଶିକ୍ଷଣର ବିଷୟ ହୋଇପାରେ । ଦ୍ୱିତୀୟତଃ ଏହା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଲକ୍ଷ୍ୟ କରିବାର କଥା ଯେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ବିଭାଜନଗୁଡ଼ିକୁ ଏକ ସାମାଜିକ ପରିପ୍ରେକ୍ଷୀରେ ଶିକ୍ଷା କରୁଅଛୁଁ ଓ ଏହିସବୁ ବିଭେଦର ଅଧିକ କଠୋରତା ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ସହିତ ସେଗୁଡ଼ିକର ସହଭାଗୀ ହେବାଫଳରେ ଯେଉଁ ସନ୍ତୋଷ ଲାଭ କରୁଁ, ସେଥିରୁ ଅଂଶତଃ ଆସିଯାଏ । ଯଦି ଏହି ସବୁ ବିଭାଜନ ନିଶ୍ଚିତଭାବରେ ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ବିଭେଦର ବିଷୟ ହୋଇଥାନ୍ତା, ତେବେ ସେ ସବୁକୁ ତତ୍କାଳ ଅଧିକ ହ୍ରାସ କରାଯାଇପାରନ୍ତା । କିନ୍ତୁ ଏସବୁ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କ ସହିତ ସହଭାଗୀ ହେବାର ସାମାଜିକ ପୁନଃପ୍ରଚଳନ ହେତୁହିଁ ସେମାନଙ୍କର ରୂପାନ୍ତରଣ ବା ପରିବର୍ତ୍ତନ ପାଇଁ ଅତ୍ୟନ୍ତ ପ୍ରଭାବଶାଳୀ ପ୍ରତିରୋଧ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ । ଅତଏବ ଶିକ୍ଷଣ ମତୈକ୍ୟ ମୁଖ୍ୟତଃ ନୂତନ ଓ ବିଭିନ୍ନ ଦଳଗତ ସମ୍ବନ୍ଧ ସ୍ଥାପନ କରିବାର ଓ ସେମାନଙ୍କର ମହତ୍ତ୍ୱ ଉପରେ ଗୁରୁତ୍ୱ ଦେବାର ବିଷୟ ହୋଇପାରେ ।

ପୁନଶ୍ଚ ମତୈକ୍ୟର ଅନୁକୂଳ ନୂତନ ସାମାଜିକ ସମ୍ପର୍କଗୁଡ଼ିକୁ ସ୍ଥାପନ କରିବାର ପ୍ରୟାସରେ ଭାବବିନିମୟ ପାଇଁ ଯେ କୌଣସି ଓ ଯେତେସବୁ ପ୍ରତିବନ୍ଧକ ହୁଏ, ସେସବୁ ପ୍ରତି ଯଥାସମ୍ଭବ ସମବେଦନଶୀଳ ହେବା ଅମ୍ଭମାନଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ଉଚିତ ଅଟେ । ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ-ସ୍ୱରୂପ ବିନଷ୍ଟ କରିଦେବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ତୃଣବନ୍ତ କୃତ୍ରିମ ମନୁଷ୍ୟକୁ (strawman) ସ୍ଥାପନ କରିବାରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ସତର୍କ ରହିବା ଉଚିତ । ତୃଣବନ୍ତ କୃତ୍ରିମ ମନୁଷ୍ୟକୁ

ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ସମାଲୋଚନାର ଶରବ୍ୟ କରିଦେବା ପାଇଁ ଆମ୍ଭେମାନେ ଭ୍ରାନ୍ତ ଲକ୍ଷ୍ୟ ଆଡ଼କୁ ବେଳେବେଳେ ଧ୍ୟାନ ଦେଇଥାଉଁ, ଆମ୍ଭେମାନେ ବସ୍ତୁତଃ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ସମ୍ମୁଖରେ ପ୍ରକୃତ ମନୁଷ୍ୟକୁ ଦେଖିବାକୁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ବାରଣ କରୁଅଛୁଁ । ପ୍ରସଙ୍ଗ ଗୁଡ଼ିକର ମୁହାଁମୁହିଁ ଆଲୋଚନା ଯେପରି ଏ ପ୍ରକାର ବିକୃତିକୁ ସଂଶୋଧନ କରେ ବା ବିରୋଧକୁ ପ୍ରକଟିତ କରେ, ସେ ପ୍ରକାରର ସମ୍ଭବତଃ ଅନ୍ୟ କିଛି ନାହିଁ । ତଥାପି ଏପରିକି ପ୍ରତ୍ୟକ୍ଷ ଭାବ-ବିନିମୟରେ ଶିକ୍ଷାଦାର୍ଶନିକଗଣ ନିଜ ନିଜର ଦର୍ଶନକୁ ଯଥାର୍ଥ ନମ୍ରତାପୂର୍ବକ ପରିମିତ କରିପାରିବେ । ଆନ୍ୟ କେହି ଦାର୍ଶନିକ ଯାହା କହୁଛନ୍ତି, ବୁଝିବାରେ ସମର୍ଥ ହେବା ପାଇଁ ଉକ୍ତ ସଦ୍‌ଗୁଣ ଏକ ଆବଶ୍ୟକ ଉପକ୍ରମଣିକା ହୋଇପାରେ ।

ଦୁଇଟି ଉଦାହରଣ, ଯାହା ଶିକ୍ଷା ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ନୁହେଁ, ତାହା ପରିମିତତା କରିବାର ବାଞ୍ଛନୀୟତାକୁ ପ୍ରତୀୟମାନ କରେ । ଗୋଟିଏ ହେଉଛି, ଉଲ୍ଲେଖନୀୟ ପ୍ରାଚୀର ଛବି (poster) ର ଉଦାହରଣ ଦିଆଯାଇପାରେ, ଯେଉଁଥିରେ ଦ୍ୱିତୀୟ ବିଶ୍ୱଯୁଦ୍ଧକାଳୀନ ଗୋଟିଏ ଆହତ ସୈନିକ ଓ ତାହା ପାଖକୁ ଧାଇଁ ଯାଉଥିବା ରେଡ଼କ୍ରସ୍‌ର କର୍ମୀ ସଦସ୍ୟଙ୍କର ଚିତ୍ର ଥିଲା । ସେହି ଚିତ୍ରପଟରେ ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ କରାଯାଇଥିଲା, ଆହତ ସୈନିକଟି କ୍ୟାଥଲିକ୍ ହୁଅନ୍ତୁ, ପ୍ରୋଟେଷ୍ଟାଣ୍ଟ ହୁଅନ୍ତୁ ବା ଇହୁଦୀ ହୁଅନ୍ତୁ । ଏହାର କୌଣସି ଭେଦଭାବ ରେଡ଼କ୍ରସ୍ ସଭ୍ୟଙ୍କ ପାଇଁ ଥିଲା କି ? ତାହା ଅବଶ୍ୟ ତାଙ୍କ ପାଇଁ ସମସ୍ତ ସମାନ । ଜଣେ ବ୍ୟକ୍ତିଙ୍କ ଦର୍ଶନ ତାଙ୍କ ପାଇଁ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ହୋଇପାରେ, କିନ୍ତୁ ଏହା ସେତେ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ନୁହେଁ । ଠିକ୍ ସେହି କଥା ମଧ୍ୟ ନ୍ୟାୟାଳୟର କାର୍ଯ୍ୟାବଳୀରୁ ଅନ୍ୟ ଏକ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତରୁ ନିଆଯାଇପାରେ । ଜଣେ ଲୋକ ଯେତେବେଳେ ନ୍ୟାୟାଳୟରେ ସାକ୍ଷ୍ୟ ଦେବାପାଇଁ ଦଣ୍ଡାୟମାନ ହୁଏ, ସେତେବେଳେ ଯେପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସେ ସତ୍ୟ, ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସତ୍ୟ ଓ ସତ୍ୟ ଛଡ଼ା ଅନ୍ୟ କିଛି ନୁହେଁ, କହିବାପାଇଁ ବଚନବଦ୍ଧ ହୋଇଥାନ୍ତି, ସେ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ସତ୍ୟ କହିବାରେ ତାଙ୍କ ପାଇଁ କୌଣସି ଦାର୍ଶନିକ କାରଣର ଗୁରୁତ୍ୱ ରହିପାରେ କି ? ପୁନଶ୍ଚ ଏ ସମ୍ପର୍କରେ ଅବଶ୍ୟ ଏପରି ତ କୌଣସି ବିଷୟ ହୋଇନପାରେ । ସ୍ୱଭାବତଃ ଯେଉଁ ବ୍ୟକ୍ତି ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ପରି ଚିନ୍ତା କରନ୍ତି, ଆମ୍ଭେମାନେ ତାଙ୍କ ନିକଟରେ ଅଧିକ ବିଶ୍ୱାସ ରଖିଥାଉଁ; କିନ୍ତୁ ତାଙ୍କ ସାକ୍ଷ୍ୟ ଶୁଣିବାର ପୂର୍ବବର୍ତ୍ତୀ ସର୍ତ୍ତରୂପେ ଆମ୍ଭେମାନେ ତାଙ୍କଠାରୁ ଦୂରେଇ ଯାଉ ।

ଏହି ସବୁ ଉଦାହରଣର ମହତ୍ତ୍ୱ ଏହା ଦେଖାଇ ଦେବ ଯେ ଯେଉଁ ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଆଚରଣକୁ ଆଶ୍ରୟ ଦେଇଥାଏ, ତାହା ଅପେକ୍ଷା ଆଚରଣ ଅଧିକ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଯଦି ନହୁଏ ତେବେ ଏହା ମଧ୍ୟ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଅଟେ । ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅର୍ଥାତ୍ ଆଚରଣର କଥନ, ନିଃସନ୍ଦେହରେ ଅତ୍ୟନ୍ତ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ । ବିଶେଷକରି ଯେ ଏହାର ସୂତ୍ରପାତ କରନ୍ତି, ତାଙ୍କପାଇଁ ବେଶ୍ ମହତ୍ତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ, କିନ୍ତୁ ଏହା ଆଚରଣକୁ ଆଚ୍ଛାଦିତ କରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ । ଯଦି ଆମ୍ଭେମାନେ ଯୁଦ୍ଧ କ୍ଷେତ୍ରରେ ତଥା ନ୍ୟାୟାଳୟରେ ବା ଶ୍ରେଣୀକକ୍ଷରେ ଏକ ତାନ ସହ ଆଚରଣକରି

ଚଳାଇନେଇପାରୁ, ତେବେ ଏହି ବିଷୟ କ'ଣ ଶାର୍ଦ୍ଦିକ ବା ସୈଦ୍ଧାନ୍ତିକ ଅସମ୍ମତିର ମହତ୍ତ୍ୱକୁ ପୁନଃ ମୂଲ୍ୟାୟନ କରିବା ପାଇଁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ପ୍ରେରଣା ଦେବା ଉଚିତ ନୁହେଁ କି ? ସୈଦ୍ଧାନ୍ତିକ ପାର୍ଥକ୍ୟ, ଯାହା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର କାର୍ଯ୍ୟ ବା ଅଭିଜ୍ଞତାକୁ ଉଲ୍ଲେଖନୀୟଭାବରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରେ ନାହିଁ, ତାହା କିଅଣ ଅତି ବେଶୀରେ ତୁଚ୍ଛ ବା ବିଶୁଦ୍ଧ ରୂପରେ ଶାର୍ଦ୍ଦିକ ନୁହେଁ କି ? ଏହା ନିଃସନ୍ଦେହ ଯେ କେତେକ ସୈଦ୍ଧାନ୍ତିକ ମତଭେଦ ସ୍ୱଭାବଜାତ ବିଭେଦକୁ ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ ଓ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ପାଇଁ ଏହାର ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ସୌନ୍ଦର୍ଯ୍ୟାତ୍ମକ ପରିଣାମ ରହିଥାଏ । କିନ୍ତୁ ଯଦି ଏହାହିଁ ହୁଏ, ତେବେ ଏହି ରୂପରେ ଏହି ସବୁ ମତଭେଦକୁ କ'ଣ ଗ୍ରହଣ କରିବା ଉଚିତ ନୁହେଁ କି ଓ "ଏକ ବିଶ୍ୱ" ତଥା ଏହାର ସାମାଜିକ ସମ୍ବନ୍ଧତା ଏବଂ ସ୍ଥାୟିତ୍ୱର ପ୍ରସଙ୍ଗକୁ ସ୍ୱୀକୃତି ଦେବା ବିପଦ୍‌ଜନକ ହୁଏ ନାହିଁ କି ?

ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଅନୁମାନ କରାଯାଉ, ଆମ୍ଭେମାନେ ଏହି ବିଷୟ ଉପରେ ଜୋର ଦେଉଁ ଯେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ସୈଦ୍ଧାନ୍ତିକ ମତଭେଦ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ବିଶ୍ୱର ଅନୁଧ୍ୟାନରେ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ରହେ । ଆମ୍ଭେମାନେ ବ୍ୟାବହାରିକ ସମ୍ମତି ପାଇଁ ସେସବୁକୁ ତ୍ୟାଗ କରିପାରିବା ନାହିଁ କିମ୍ବା ମିଳାମିଶା କରିପାରିବା ନାହିଁ । ତେବେ ଏପରି ଅବସ୍ଥାରେ ଏହି ଆଗ୍ରହର କେତେଦୂର ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆଗେଇ ନେଇଯିବା ପାଇଁ ଆମ୍ଭେମାନେ ପ୍ରସ୍ତୁତ ଅଛୁଁ ? ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତସ୍ୱରୂପ ଆମ୍ଭେମାନେ କ'ଣ ଏହି ବିଷୟ ଉପରେ ଜୋର ଦେବାପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ଅଛୁଁ ଯେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଜୀବନ ବା ଶିକ୍ଷାର ବିଚାର ସୈଦ୍ଧାନ୍ତିକ ନିରୂପଣ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କୁ ପ୍ରଭାବିତ କରୁ ନାହିଁ, ଯଦ୍ୟପି ଏପରି କରାଗଲେ ଦ୍ୱନ୍ଦ୍ୱ ବା ବିଶ୍ୱଯୁଦ୍ଧ ଆସିଯିବ, ଯେଉଁଠି ସଭ୍ୟତା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ଆଖି ଆଗରେ ବିନଷ୍ଟ ହୋଇ ଧ୍ୱଂସ ପାଇବ ? କେତେକ ସାଧାରଣ ଆଚରଣକୁ ଅବଲମ୍ବନ କରି ଆପୋଷ ମିଳାମିଶା କରିବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ଅଳ୍ପ କେତୋଟି ଦାବିକୁ ତ୍ୟାଗ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ବିଦ୍ୟାଳୟ, ବିଜ୍ଞାନାଗାର, ପୁସ୍ତକାଳୟ ଓ ସଂଗ୍ରହାଳୟ—କାରଖାନା, ସରକାରୀ ଘର ଓ ପରିବାର କଥା ନ କହିଲେ ହେଁ—ଏଗୁଡ଼ିକୁ ନଷ୍ଟ କରିଦେବା ଉଚିତ ହେବ କି ? ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି ପକ୍ଷରେ ଏହି ବିଷୟ ମାନବିକ ଦୃଷ୍ଟି କୋଣରୁ ସମ୍ଭବ ହେବ କି, ସେ ନିଜ ଅବସ୍ଥା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ନିର୍ବିବାଦରେ ଏପରି ନିଶ୍ଚିତ ରହିଲେ ଯେ ଏପ୍ରକାର ମୂଲ୍ୟ ଦେବା ପାଇଁ ଯଥାର୍ଥ ହେବ ? ଏହି ମୂଲ୍ୟ ଦେବା ମଧ୍ୟ ଅତି ଭୟଙ୍କର ହେବ, କାରଣ ଅଣୁଯୁଗରେ ଅନ୍ୟ ଗୋଟିଏ ଯୁଦ୍ଧ ଏପରି ସର୍ବନାଶ କରିପକାଇବ ଯେ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସଭ୍ୟତାର ଭୌତିକ ଆଧାର ଏତେଦୂର ନିମ୍ନସ୍ତରକୁ ଖସିଯିବ ଓ ଏହା ଫଳରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ବର୍ତ୍ତମାନ ଯେପରି ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ଶିକ୍ଷାନୁଶୀଳନ କରିପାରୁ ଅଛୁଁ, ସେପରି କରିବାପାଇଁ ଆମ୍ଭେମାନଙ୍କ ହାତରେ ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତ ଧନ ଓ ପରିଣାମତଃ ଅବସର ମିଳିବା ପାଇଁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ କେତେ ଶତାବ୍ଦୀ ଲାଗିଯିବ । ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଏସବୁ ହେଉଛି ପ୍ରଶ୍ନ, ଯାହାର ଉତ୍ତର

ବଦଳାଇଦେଇପାରୁ. ତେବେ ଏହି ବିଷୟ ଉପରେ ଚର୍ଚ୍ଚା ବା ଶିକ୍ଷକଙ୍କ [illegible] ମାନସିକ ଧାରା ମୂଲ୍ୟବୋଧ ଗଠନ ପାଇଁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ବିଶେଷତା ଦେବା [illegible] ବୈଜ୍ଞାନିକ ପଦ୍ଧତି. ତାହା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଜାତି ବା ସମାଜକୁ [illegible] ପରିବର୍ତ୍ତନ କରେ ନାହିଁ, ତାହା [illegible] ନୁହେଁ କି ? ଏହା ଜାଣିଥିବୁ ଯେ [illegible] ଉତ୍ପନ୍ନ ହୁଏ ଓ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ପାଇଁ ଏହାର ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ଯୋଗ୍ୟତା [illegible] । କିନ୍ତୁ ଯଦି ଏହା ହିଁ ହୁଏ, ତେବେ ଏହି ରୂପରେ ଏହି ସବୁ [illegible] ଉଚିତ ନୁହେଁ କି ଓ "ଏକ ବସ୍ତୁ" ତଥା ଏହାର ପରମାଣୁ [illegible] । [illegible] ପ୍ରପଞ୍ଚକୁ ସ୍ୱୀକୃତ ଦେବା ବିପଦ୍‌ଜନକ ହୁଏ ନାହିଁ କି ?

ପକ୍ଷାନ୍ତରରେ ଅନୁମାନ କରାଯାଉ, ଆମ୍ଭେମାନେ ଏହି ବିଷୟ ଉପରେ ଦୃଷ୍ଟି ଦେଉଁ ଯେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ବୈଜ୍ଞାନିକ ମତଭେଦ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ବାସ୍ତବ ଜୀବନରେ ଗୁରୁତ୍ୱପୂର୍ଣ୍ଣ ନହେଁ । ଆମ୍ଭେମାନେ ବ୍ୟାବହାରିକ ପକ୍ଷରୁ ଯାହା ଯୋଗାଯୋଗ ସ୍ଥାପନ କରିପାରିବା ନାହିଁ କିମ୍ବା ମିଳାମିଶା କରିପାରିବା ନାହିଁ । ତେବେ ଏପରି ଅବସ୍ଥାରେ ଏହି ଆଗ୍ରହର କେତେଦୂର ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଆଗେଇ ନେଇଯିବା ପାଇଁ ଆମ୍ଭେମାନେ ପ୍ରସ୍ତୁତ ଅଛୁଁ ? ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତସ୍ୱରୂପ ଆମ୍ଭେମାନେ କ'ଣ ଏହି ବିଷୟ ଉପରେ ଜୋର ଦେବାପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ଅଛୁଁ ଯେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଜୀବନ ବା ଶିକ୍ଷାର ବିଜ୍ଞାନ ବୈଜ୍ଞାନିକ ନିରୂପଣ ଅନ୍ୟମାନଙ୍କୁ ପ୍ରଭାବିତ କରୁ ନାହିଁ, ଯଦ୍ୟପି ଏପରି କରାଗଲେ ହିଂସା ବା କମ୍ୟୁନିଜିମ୍ ଆସିଯିବ, ଯେଉଁଠି ସଭ୍ୟତା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ଆଖି ଆଗରେ ବିନଷ୍ଟ ହୋଇ ଧ୍ୱଂସ ପାଇବ ? କିମ୍ବା ସାଧାରଣ ଆଚରଣକୁ ଅବଲମ୍ବନ କରି ଆପୋଷ ମିଳାମିଶା କରିବା ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ଅଳ୍ପ କେତୋଟି ପାଠକୁ ତ୍ୟାଗ କରିବା ଅପେକ୍ଷା ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ବିଦ୍ୟାଳୟ, ବିଜ୍ଞାନାଗାର, ପୁସ୍ତକାଳୟ ଓ ଚିକିତ୍ସାଳୟ—କାରଖାନା, ସମବାୟ [illegible] ପରିବାର କଥା ନ କହିଲେ ହେଁ—ଏଗୁଡ଼ିକୁ ନଷ୍ଟ କରିଦେବା ଉଚିତ ହେବ କି ? ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତି ପକ୍ଷରେ ଏହି ବିଷୟ ମାନବିକ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣରୁ ସ୍ୱୀକାର ହେବ କି, ସେ ନିଜ ଅବସ୍ଥା ସମ୍ବନ୍ଧରେ ନିର୍ବିବାଦରେ ଏପରି ନିଶ୍ଚିତ ରହିଲେ ସେ ଏପରି ମୂଲ୍ୟ ଦେବା ପାଇଁ ଯଥାର୍ଥ ହେବ ? ଏହି ମୂଲ୍ୟ ଦେବା ମଧ୍ୟ ଅତି ଭୟଙ୍କର ହେବ, କାରଣ ଅଣୁଯୁଗରେ ଅନ୍ୟ ଗୋଟିଏ ଯୁଦ୍ଧ ଏପରି ସର୍ବନାଶ କରିପକାଇବ ଯେ ତଦ୍ଦ୍ୱାରା ସଭ୍ୟତାର ଭୌତିକ ଆଧାର ଏତେଦୂର ନିମ୍ନସ୍ତରକୁ ଖସିଯିବ ଓ ଏହା ଫଳରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ବର୍ତ୍ତମାନ ଯେପରି ଉଚ୍ଚକୋଟୀର ଶିକ୍ଷାନୁଶୀଳନ କରିପାରୁ ଅଛୁଁ, ସେପରି କରିବାପାଇଁ ଆମ୍ଭେମାନଙ୍କ ହାତରେ ଉଦ୍‌ବୃତ୍ତ ଧନ ଓ ପରିଶ୍ରମହୀନ ଅବସର ମିଳିବା ପାଇଁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ କେତେ ଶତାବ୍ଦୀ ଲାଗିଯିବ । ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଏସବୁ ହେଉଛି ପ୍ରଶ୍ନ, ଯାହାର ଉତ୍ତର

ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରୁ ଯେକୌଣସି ଲୋକ ଦେଇଯାଇ ପାରିବ; ଏହା ପୂର୍ବରୁ ସେ ଦାର୍ଶନିକ ପ୍ରତିବାଦର ବିଷମସ୍ତ ପରିଣତି ପ୍ରତି କଠୋର ଭାବରେ ଦୃଢ଼ ରହିବା ପାଇଁ ସେ ପ୍ରସ୍ତୁତ ରହିବେ ।

ଶିକ୍ଷାଦାର୍ଶନିକମାନେ ଅନ୍ତତଃପକ୍ଷେ ସେମାନଙ୍କର ବିଭିନ୍ନ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣ ପ୍ରତି ଟିକିଏ ନମ୍ର ରହିବା ପାଇଁ ପ୍ରସ୍ତୁତ ରହିବେ—ଏବେ ଏହି ଧାରଣା ଅନୁସାରେ ଯଦି କାରବାର କରିବା, ତେବେ ସମ୍ମତିକୁ ଉନ୍ନତ କରିବା ପାଇଁ ଭାବାଦର ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ପ୍ରଶ୍ନବାଚୀ ହେବାକୁ ପଡ଼ିବ । କେଉଁଠାରେ ମତୈକ୍ୟର ଅନୁସନ୍ଧାନ କରିବା, ଏହା ଏକ ଦୁଃସାହସିକ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ଓ ଏହି ଉଦ୍ଦେଶ୍ୟ ଅଯୁକ୍ତ ହେଲେ ହେଁ ଏହା ଆକାଶକୁସୁମ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ମାନବ ସମାଜର ଦୈନନ୍ଦିନ ବ୍ୟାପାରରେ ଆମ୍ଭେମାନେ ଏହାକୁ ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ମାଇପାରିବା । କେତେକ ବ୍ୟାବହାରିକ କ୍ଷେତ୍ରରେ ମତୈକ୍ୟ ପାଇଁ ପ୍ରଚେଷ୍ଟା କଲେ ଏଥିରୁ କେବଳ ସୀମିତ ଐକ୍ୟ ମିଳିପାରିବ । କିନ୍ତୁ ଉକ୍ତ ଐକ୍ୟ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କ ମନରେ ଅଧିକ ବିଶ୍ୱାସ ଜାତକରିବ । ଏହି ବିଶ୍ୱାସ କେତେକ ତାର୍କିକ ସୂତ୍ରର ରଚନା ଅପେକ୍ଷା ଅଧିକ, କାରଣ ଏହି ତାର୍କିକ ସୂତ୍ରର ରଚନା ସର୍ବବ୍ୟାପୀ ସମ୍ମତି ଲାଭ କରିବାରେ ବିଫଳ ହୋଇପାରେ ।

ସଂପ୍ରତି ଯେଉଁ ଯେଉଁ କ୍ଷେତ୍ରରେ ମନୁଷ୍ୟମାନେ ପ୍ରକୃତପକ୍ଷେ ମାନବିକ ସମ୍ମତିର ସର୍ବଶ୍ରେଷ୍ଠ ସାଧାରଣ ଦଳ ପାଇ ପାରିଛନ୍ତି, ତାହା ହେଉଛି ବିଜ୍ଞାନ । ଯେତେବେଳେ ତଥ୍ୟ ସଂନାନରେ ବିଶୃଙ୍ଖଳା ଜାତ ହୁଏ, ସେତେବେଳେ କଅଣ କରିବାକୁ ହେବ, ଏ ବିଷୟରେ ପ୍ରାୟ ସାର୍ବଜନୀନ ସମ୍ମତି ମିଳିଯାଏ । ବିବାଦୀ ପକ୍ଷ, ଜାପାନର ବା ଅଷ୍ଟ୍ରେଲିଆର; ସାମ୍ୟବାଦୀ ବା ଗଣତାନ୍ତ୍ରିକ; ହିନ୍ଦୁ ବା ବୌଦ୍ଧ; ଯାହା ହୁଅନ୍ତୁ ପଛକେ, ସେଥିରେ କିଛି ଯାଏ-ଆସେ ନାହିଁ, କିମ୍ବା ପରିଣତି ସମସ୍ତଙ୍କ ପାଇଁ ସମାନ । ବୈଜ୍ଞାନିକମାନେ ନିର୍ଦ୍ଦିଷ୍ଟ ତଥ୍ୟ ଉପରେ ସର୍ବଦା ଏକମତ ହୋଇପାରନ୍ତି ନାହିଁ । କିନ୍ତୁ ଏହି ସବୁ ମତଭେଦରେ ମଧ୍ୟସ୍ଥତା କରିବାର ଅନ୍ତିମ ଉପାୟ ସମ୍ପର୍କରେ ଅମତ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ଅଧିକନ୍ତୁ ବୈଜ୍ଞାନିକମାନେ ଜ୍ଞାତା ରୂପରେ ମନୁଷ୍ୟର ପ୍ରକୃତି ସମ୍ବନ୍ଧରେ ଏକମତ ହୋଇପାରନ୍ତି ନାହିଁ ଓ ସେହି କାରଣରୁ ଦାର୍ଶନିକମାନେ ବୈଜ୍ଞାନିକ ଜ୍ଞାନର ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବିଷୟରେ ଏକମତ ହୁଅନ୍ତି ନାହିଁ । ଏହା ସତ୍ତ୍ୱେ ବୈଜ୍ଞାନିକମାନେ ବିଜ୍ଞାନର ଉଜ୍ଜ୍ୱଳ ଅଗ୍ରଗତି ସାଧନ କରିବାରେ ଲାଗି ପଡ଼ିଥାନ୍ତି । ଏହାହିଁ ହେଉଛି ତଥ୍ୟ ଯେ ବୈଜ୍ଞାନିକମାନେ ସେମାନଙ୍କର ସ୍ୱ ସ୍ୱ ବିଦ୍ୟାରେ ଦାର୍ଶନିକଙ୍କ ସତ୍ତ୍ୱେ ବିଜୟ ପରେ ବିଜୟ ହାସଲ କରିବାରେ ମତୈକ୍ୟ ପ୍ରଦର୍ଶନ କରିଥାନ୍ତି, ଏହି ତଥ୍ୟ ଜ୍ଞାନସିଦ୍ଧାନ୍ତ ବା ଜ୍ଞାନମୀମାଂସାରେ ସେହି ପ୍ରକାରର ମତୈକ୍ୟ ପ୍ରାପ୍ତ କରିବାରେ ଦାର୍ଶନିକଙ୍କ ପ୍ରତି ଆହ୍ୱାନ ସ୍ୱରୂପ ହେବା ଉଚିତ । (୧୧)

କିନ୍ତୁ ଏହା ଯଦି ସ୍ପଷ୍ଟ ହୁଏ ଯେ ସତର୍କ, ବୈଜ୍ଞାନିକ ଓ ବସ୍ତୁନିଷ୍ଠ ବିଷୟମଣ୍ଡଳରେ ହିଁ ମତୈକ୍ୟ ସ୍ଥାପନ କରାଯାଇପାରେ, ତେବେ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ମତୈକ୍ୟର ଆଧାର

ରୂପେ ବିଜ୍ଞାନକୁ ପ୍ରତିଷ୍ଠାକରିବାପାଇଁ କାହିଁକି ଏମିତି ପ୍ରବଣତା ଓ ଉଗ୍ର ପ୍ରଚେଷ୍ଟା ଦେଖାଯାଉଛି ? ଅଧିକାଂଶତଃ ଏହାର କାରଣ ଏହା ହେଉଛି ଯେ କେତେକ ଲୋକ ତତ୍‌କ୍ଷଣାତ୍ ଏହି ପୁରୁଣାକାଳିଆ ପାଣ୍ଡିତ୍ୟ କରି ଉଠିବେ ଯେ ବିଜ୍ଞାନ ତଥ୍ୟସମ୍ବଳିତ ବିବାଦୀୟ ପ୍ରଶ୍ନ, କିନ୍ତୁ ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ନୁହେଁ, ସ୍ଥିର କରିବାରେ ଫଳପ୍ରଦ ହୋଇପାରେ ଓ ତଥ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଅପେକ୍ଷା ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ଅସମ୍ମତି ହିଁ ଦାର୍ଶନିକ ମତୈକ୍ୟ ପାଇବାରେ ଅଧିକ ସମସ୍ୟାରେ ବାଧା ସୃଷ୍ଟିକରେ । ଏହା ନିଃସନ୍ଦେହରେ ଏକ ଚିରାଚରିତ ଆପତ୍ତି, କିନ୍ତୁ ଏଥିମଧ୍ୟରୁ ଠିକ୍ କେତେ ଅଂଶକୁ ଫିଙ୍ଗି ଦିଆଯାଇପାରେ ? (୧୨)

ପ୍ରଥମତଃ ତଥ୍ୟ ଓ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକକୁ ତର୍କ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ଅପ୍ରବେଶ୍ୟ କୋଠରୀରେ ରଖାଯାଇ ପାରେନାହିଁ । ଇତିହାସରୁ ଅନେକ ଦୃଷ୍ଟାନ୍ତ ମିଳେ, ବୈଜ୍ଞାନିକ ତଥ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ପ୍ରଚଳିତ ମୂଲ୍ୟରେ ପରିବର୍ତ୍ତନ କରିଅଛି ବା ନୂତନ ମୂଲ୍ୟ ସୃଷ୍ଟି କରିଅଛି । ଶିଶୁଶିକ୍ଷାରୁ ଆରମ୍ଭକରି ବିଶ୍ୱବିଦ୍ୟାଳୟ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ଶିକ୍ଷାର ପ୍ରତ୍ୟେକ ସ୍ତରରେ ବିଦ୍ୟାର୍ଥୀମାନଙ୍କ ସହିତ କାରବାର କରିବା ପାଇଁ ମନସ୍ତତ୍ତ୍ୱର ବିଷୟବସ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀମାନଙ୍କୁ ମାନବ ତଥା ଅନୁଶୀଳନର ଏକ ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ନୂତନ ସେଟ୍ ଯୋଗାଇ ଦେଇଛନ୍ତି । ପୂର୍ବରୁ ଆଚରଣକୁ ଅବାଧ୍ୟତା ରୂପରେ ଦେଖାଯାଉଥିଲା ଓ ଶିଶୁର ଇଚ୍ଛାଶକ୍ତିକୁ ଦମନକରି ଏହାକୁ ଆୟତ୍ତାଧୀନ କରିବାର ବିଶ୍ୱର ଥିଲା । ସମ୍ପ୍ରତି ଏହାର ଆହ୍ୱାନ ହେଉଛି, ନାସ୍ତିସୂଚକ ଦମନ ନୁହେଁ, କିନ୍ତୁ ଅସ୍ତିସୂଚକ ମାର୍ଗଦର୍ଶନ ।

ତଥାପି ଦ୍ୱିତୀୟତଃ ଏହି ପ୍ରଶ୍ନ କରାଯାଇପାରେ, ଭବିଷ୍ୟତ ପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ରଖି ମୂଲ୍ୟ ନିର୍ବାଚନରେ ବିଜ୍ଞାନ ଆମର ସହାୟକ ହୋଇପାରେ କି ? ଏହା ଏକ ଅଧାର ମନ୍ତବ୍ୟ ଯେ "ବିଜ୍ଞାନ ଯାହାଅଛି" ତାହା ସ୍ଥିର କରିପାରେ, କିନ୍ତୁ ଯାହା "ହେବା ଉଚିତ", ତାହା ସ୍ଥିର କରିପାରେ ନାହିଁ । ତଥାପି ପୁନଶ୍ଚ ଏହି ଆପତ୍ତିକୁ କ'ଣ ଫିଙ୍ଗି ଦିଆଯାଇପାରେ ? ଅନୁମାନ କରନ୍ତୁ, ଜଣେ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କ ସମ୍ମୁଖରେ ଦୁଇଟି ସମ୍ଭାବ୍ୟ ଶିକ୍ଷାକାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ମଧ୍ୟରେ ନିର୍ବାଚନ କରିବାର ପ୍ରସଙ୍ଗ ରହିଛି । ପ୍ରତ୍ୟେକଟି କାର୍ଯ୍ୟକ୍ରମ ଭିନ୍ନ ଭିନ୍ନ ମୂଲ୍ୟକୁ ଆଧାରିତ କରିଅଛି । ବସ୍ତୁତଃ ଗୋଟିଏ ମୂଲ୍ୟକୁ ପ୍ରଥମେ ଗ୍ରହଣ କରି କାର୍ଯ୍ୟକଲେ, ଯାହା ପ୍ରକୃତ ପରିଣାମ ହେବ ଓ ତତ୍‌ପରେ ଅନ୍ୟ ମୂଲ୍ୟକୁ ଗ୍ରହଣ କରି କାର୍ଯ୍ୟ କଲେ, ଯାହା ପରିଣାମ ହେବ, ଏହା ବାହାର କରିବାପାଇଁ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀ କ'ଣ ବୈଜ୍ଞାନିକଙ୍କର ସେବାର ବିନିଯୋଗ ଅନ୍ତତଃପକ୍ଷେ କରିପାରିବେ ନାହିଁ ? ଅନ୍ୟ କଥାରେ କହିବାକୁ ଗଲେ, ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ହେଉଛି, ଗୋଟିଏ ଗୋଟିଏ ତଥ୍ୟ ଓ ସେ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ସେସବୁକୁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ବିନିଯୋଗର ଏକ ସାଧାରଣ ସ୍ତରରେ ପରିଣତ କରାଯାଇପାରେ ଓ ଏହା ହେବା ଉଚିତ ମଧ୍ୟ ।

ପରନ୍ତୁ, ବର୍ତ୍ତମାନ ତୃତୀୟ ବିଷୟର ଏହି ଧରନ୍ତୁ; ପ୍ରସ୍ତାବିତ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ ସମ୍ବନ୍ଧରେ ସମସ୍ତ ତଥ୍ୟକୁ ସଂଗୃହୀତ କରାଗଲା, ତନ୍ମଧ୍ୟରୁ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ସେଟ୍‌କୁ ଶିକ୍ଷାଶାସ୍ତ୍ରୀଙ୍କର

ନିର୍ବାଚନ କରିବା "ଉଚିତ" । ଏହା ବିଜ୍ଞାନ ନିରୂପଣ କରିପାରେ କି ? 'ଉଚିତ', ଏହି ଶବ୍ଦର ଅର୍ଥ ଉପରେ ଅନେକ କିଛି ନିର୍ଭର କରେ । ଏହି ଅନୁଜ୍ଞାସୂଚକ ଶବ୍ଦର ଶବ୍ଦାର୍ଥ ବିଜ୍ଞାନ ଦୃଷ୍ଟିରୁ ବିଶ୍ଳେଷଣ କରାଗଲେ ଏହାକୁ ଯଥାର୍ଥଭାବରେ ରୂପାନ୍ତରିତ କରାଯାଇ-ପାରେ : "ଏହି ମୂଲ୍ୟକୁ ମୁଁ ପସନ୍ଦ କରେ ଏବଂ ଆପଣ ଏହା ମଧ୍ୟ ପସନ୍ଦ କରିବେ, ମୋର ଏହି ଇଚ୍ଛା", ତଥାପି ଏହି ଉକ୍ତିରେ କୌଣସି ଦାୟିତ୍ୱ ରହୁନାହିଁ । କେବଳ ଯଦି ପରୀକ୍ଷଣକୁ ପ୍ରବର୍ତ୍ତାଇବାର ବାୟୁମଣ୍ଡଳ ରହେ, କେବଳ ଯଦି ସମ୍ପୃକ୍ତ ବ୍ୟକ୍ତି ଦୃଷ୍ଟି କୋଣଟିକୁ ଗ୍ରହଣ କରନ୍ତି, ମୂଲ୍ୟ ସେଇଟିକୁ ଓ ସେ ସବୁକୁ ସମର୍ଥନ କରୁଥିବା ବ୍ୟକ୍ତିର ପ୍ରାଧିକାରକୁ ଚାହାନ୍ତି କରନ୍ତି, ତେବେ ଯାଇଁ ଦାୟିତ୍ୱ ଆସିଯିବ । ପୁନଶ୍ଚ ବିଜ୍ଞାନ କ'ଣ ଏମିତି ମନ୍ତ୍ର ଦେଇପାରେ କି, ଯଦ୍ଦ୍ୱାରା କୌଣସି ବ୍ୟକ୍ତିକୁ ଉଦାସୀନତାର ଧାରରୁ ଠେଲିଦେଇ ତାର ମନରେ ଗଭୀର ବିଶ୍ୱାସ ସ୍ଥାପନ କରିଦେବ ? ନିଶ୍ଚିତ ଭାବରେ ଏହି ଅର୍ଥରେ ଏହା ନୁହେଁ ଯେ କେତେକ ମୂଲ୍ୟ ଏପରି ନିର୍ବିବାଦୀୟ ଭାବରେ ପ୍ରତିଷ୍ଠିତ ହୋଇଥାଏ ଯେ ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷ ଏହାକୁ ପାଳନ କରିବାପାଇଁ ଅଭିଭୂତ ହୋଇପଡ଼ିବେ । ତାହାହେଲେ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ଏପରି କୌଣସି ସିଦ୍ଧାନ୍ତ ଅଛି କି, ଯାହାର ଏପ୍ରକାର କଳ୍ପନାରୀ ମନ୍ତ୍ରୁଣା ରହିଛି ?

ସମ୍ଭବତଃ ଧାର୍ମିକ ମୂଲ୍ୟ ଅର୍ଥାତ୍ ଈଶ୍ୱରପ୍ରଦତ୍ତ ମୂଲ୍ୟର ଏ ପ୍ରକାର ଦାୟିତ୍ୱ ଥିବାର ସୂଚନା ଦିଆଯାଇ ପାରେ । ତଥାପି ଏପରିକି ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ଶାସନରେ ମନୁଷ୍ୟର ସଂକଳ୍ପ ସର୍ବଦା ପରାଭୂତ ହୋଇନାହିଁ । ଜ୍ଞାନ ବୃକ୍ଷର ଫଳ ଆସ୍ୱାଦନ ନ କରିବାର ସ୍ପଷ୍ଟ ଈଶ୍ୱରାଦେଶକୁ ଆଡ଼ାମ୍ ଅମାନ୍ୟ କରିଥିଲେ । ତାଙ୍କର କାର୍ଯ୍ୟ ଯୁକ୍ତିସଙ୍ଗତ ହୋଇନଥାରେ ଓ ପରିଣାମ ଭୀଷଣ ହୋଇପାରେ । କିନ୍ତୁ ଆଡ଼ାମ ଏହା କରିଥିଲେ ଓ ତାଙ୍କ ପରବର୍ତ୍ତୀ ବଂଶଧରଙ୍କର ମଧ୍ୟରୁ କେତେକ ଏହା କରୁଅଛନ୍ତି । ଏହି ସ୍ଥାନରେ ଧର୍ମର ଭୂମିକାଠାରୁ ବିଜ୍ଞାନର ଭୂମିକା ବାସ୍ତବରେ ଖୁବ୍ ବେଶୀ ଭିନ୍ନ ନୁହେଁ । ଏଥିପୂର୍ବରୁ ସୂଚିତ ହୋଇଅଛି ଯେ ମୂଲ୍ୟସମ୍ବନ୍ଧୀୟ ତଥ୍ୟଗୁଡ଼ିକୁ ବିଜ୍ଞାନ ଠୁଳ କରିପାରେ । ସର୍ବଦା ନ ହେଲେହେଁ ସମସ୍ତ ସମୟରେ ଏହି ସବୁ ତଥ୍ୟ ଅପରିହାର୍ଯ୍ୟ ଭାବରେ ଗୋଟିଏ ଦିଗର ସୂଚନା ଦିଏ । ଯଦି ତାହାହିଁ ହୁଏ, ତେବେ ଈଶ୍ୱରଙ୍କ ବିରୁଦ୍ଧରେ ବିଦ୍ରୋହକାରୀ ଆଡ଼ାମ୍ଙ୍କର ଯାହା ହୋଇଥିଲା, ବିଜ୍ଞାନ ସମକ୍ଷରେ ଗୁରୁ ପଳାଇଯିବା ବ୍ୟକ୍ତିବିଶେଷଙ୍କ ପକ୍ଷରେ ତାହା ଠିକ୍ ଜଣାଶୁଣା-ଭାବରେ ବିଶ୍ୱରଣକର ବିରୋଧୀ ହୋଇପାରେ । ସେମାନଙ୍କର ଆଚରଣ ଯେତେଦୂର ଅବୋଧ ହେଉପଛକେ ସର୍ବଦା କେତେକ ବିଦ୍ରୋହୀ ଥିବାର ଜଣାପଡ଼େ, ଯେଉଁମାନେ ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକ, ଈଶ୍ୱର ବା ବିଜ୍ଞାନ ଯାହାଙ୍କ ମନ୍ତ୍ରୁଣା ପାଇଥାଉ; ସେଥିପ୍ରତି ଦୃଷ୍ଟି ନ ରଖି ସେସବୁକୁ ପାଳନ କରିବାପାଇଁ ଅସ୍ୱୀକାର କରନ୍ତି ।

ତଥ୍ୟକୁ ଯଥାର୍ଥଭାବରେ ଯେପରି କରାହୋଇଅଛି, ସେପରି ମୂଲ୍ୟଗୁଡ଼ିକର ନିଷ୍କାସନାତ୍ମକ ବା ଅନୁଜ୍ଞାବୋଧକ ଭାବରେ ବିଭେଦଗୁଡ଼ିକର ସମାଧାନ ପାଇଁ ଉପଚରିତ

ଓ ସ୍ୱୀକୃତ ପ୍ରଣାଳୀ ଏ ପର୍ଯ୍ୟନ୍ତ ହୋଇପାରି ନାହିଁ । ଯାହାହେଉ, ଗୋଟିଏ ବ୍ୟବହାରିକ ବିଜ୍ଞାନର ଶୃଙ୍ଖଳାକୁ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ କରିବାପାଇଁ ବର୍ତ୍ତମାନ ଏକ ପୁଙ୍ଖାନୁପୁଙ୍ଖ ଉଦ୍ୟମ କରାଯାଇଅଛି, ଯେଉଁ ଶୃଙ୍ଖଳାକୁ ବୈଜ୍ଞାନିକ ବିଜ୍ଞାନର ଶୃଙ୍ଖଳା ସହିତ ଅନୁକୂଳ ଭାବରେ ତୁଳନା କରାଯାଇପାରେ । (୧୩) ଯଦି ପରସ୍ପରକୁ ବୁଝିବାର ମନୋଭାବାପନ୍ନ ଗୋଟିଏ ଗୋଷ୍ଠୀ ମିଳନ୍ତି ଓ ସେହି ଗୋଷ୍ଠୀର ଲୋକମାନେ ଯଦି ଦୃଷ୍ଟି କୋଣର ବ୍ୟକ୍ତିଗତ ଦୃଢ଼ତାକୁ ଅତିକ୍ରମ କରିବାର ପ୍ରବଣତା ସ୍ୱେଚ୍ଛାକୃତ ଭାବରେ ରଖିଥାନ୍ତି, ତେବେ ଅନେକ କିଛି କରାଯାଇପାରେ । କିନ୍ତୁ ଯଦି ଇଚ୍ଛାକୃତ ଦୃଢ଼ତା ରହିଥାଏ, ତେବେ ଦୃଷ୍ଟିକୋଣଟି ବ୍ୟାବହାରିକ ବିଜ୍ଞାନର ଶୃଙ୍ଖଳା ପାଇଁ ସେତେଦୂର ଆଶାଜନକ ନୁହେଁ । (୧୪)

ଇଚ୍ଛାକୃତ ଦୃଢ଼ତା ଦ୍ୱାରା ଯଦି ଶିକ୍ଷାରେ ସଙ୍କଟ ଉପୁଜେ, ତେବେ ପ୍ରାୟ ସର୍ବୋତ୍ତମ କରଣୀୟ ପନ୍ଥା ହେଉଛି, ମିଳାମିଶା କରିବା କିମ୍ବା ପ୍ରସଙ୍ଗଟିକୁ ଶ୍ରେଷ୍ଠର ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠତା ଦ୍ୱାରା ସ୍ଥିର କରିନେବା । ଅବଶ୍ୟ ମିଳାମିଶା ଦ୍ୱାରା ପ୍ରକୃତ ମତୈକ୍ୟ ଆସେ ନାହିଁ । ଯାହାହେଉ ଯେଉଁଠାରେ ବିବାଦଟି ପ୍ରତ୍ୟେକ ପକ୍ଷରେ ଇଚ୍ଛାକୃତ କଠୋରତାରେ ଆପେ ଆପେ ପରିଣତ ହୋଇଯାଏ, ସେଠାରେ ସମ୍ଭବତଃ ଏହି ସର୍ବୋତ୍ତମ ପନ୍ଥା ଆଶା କରିବାର କଥା ଯେ ବିବାଦର ଶିକ୍ଷାଗତ କାର୍ଯ୍ୟପ୍ରଣାଳୀରେ କଥାବାର୍ତ୍ତା ଚଳାଇବାକୁ ହେବ । କେତେକ ପ୍ରକାରର ବ୍ୟାବହାରିକ କାର୍ଯ୍ୟକାରୀ ଅବସ୍ଥାକୁ ଆନ୍ତରିକତା ସହକାରେ ଅନୁସନ୍ଧାନ କରାଗଲେ, ପୁନର୍ଗଠିତ ସିଦ୍ଧାନ୍ତର ଯନ୍ତ୍ରକୌଶଳ ଆଭାସ ନିଶ୍ଚୟ ମିଳିବ । ଯଦି ଆପୋଷ କଥାବାର୍ତ୍ତା ପରସ୍ପର ନିର୍ଭରଶୀଳ ସମାନ ସମାନ ଲୋକଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ପରିଚାଳିତ ହୁଏ, ତେବେ ଦୃଢ଼ତାକୁ କେତେକ ପରିମାଣରେ କମାଇ ଦେବା ଭଳି କୌଣସି ଗୋଟିଏ ଅବସ୍ଥାର ପାଖାପାଖି ଆସି ଯାଇ ହେବ । ମିଳାମିଶା ଦ୍ୱାରା ଦୃଢ଼ ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନ ଠିକ୍ ନଇଁଯାଇପାରେ ଓ ପୁଣି ଏକ ଅବସ୍ଥାକୁ ଡେଇଁପଡ଼େ, ଯେତେବେଳେ ଉତ୍ତେଜନା ପ୍ରକାଶିତ ହୁଏ, କିନ୍ତୁ ଯଦି ନଇଁପଡ଼େ, ତେବେ ଏହା କିଛି ଏକ ଅବସ୍ଥା ବୋଲି ବୁଝିବାକୁ ହେବ ଓ ଯଦି ଉତ୍ତେଜନାକୁ ଦୀର୍ଘ ସମୟ ପାଇଁ ସମ୍ଭାଳି ରଖି ନିଆଯାଇପାରେ, ତେବେ ଯାହା ଅନ୍ୟଥା ଏକ ଦୃଢ଼ ଅବସ୍ଥା, ସେ ପ୍ରକାର ବିନ୍ୟାସ ସ୍ଥାୟୀ ଭାବରେ ବିପଥଗାମୀ ହୋଇଯାଇପାରେ ।

ଯଦି କୌଣସି ମିଳାମିଶା ସମ୍ଭବ ନହୁଏ, ତେବେ ସମ୍ଭବତଃ ଶ୍ରେଷ୍ଠର ସଂଖ୍ୟା-ଗରିଷ୍ଠତା ଦ୍ୱାରା ସଙ୍କଟକୁ ଦୂର କରିବାହିଁ ଏକମାତ୍ର ପନ୍ଥା । ଶିକ୍ଷାକ୍ଷେତ୍ରରୁ ରାଜନୀତିକ୍ଷେତ୍ରକୁ ଯଦି ବିବାଦକୁ ହଟାଇ ଦେବା ନହୁଁ, ତେବେ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠ ଶାସନର ଭୂମିକାକୁ ପସନ୍ଦ କରିବା ଏଠାରେ ଆବଶ୍ୟକ । କୌଣସି ବ୍ୟାବହାରିକ ନିଷ୍ପତ୍ତିରେ ଉପନୀତ ହେବା

---

(୧୪) ମତୈକ୍ୟ ବିଷୟରେ ଯେଉଁ ଅତ୍ୟାଧିକ ଆଶାବାଦ ପ୍ରକାଶ ପାଇଛି, ତା' ବିରୁଦ୍ଧରେ ସତର୍କ କରି ଦେଇଛନ୍ତି, Charles F. Donovan, "Anti-intelle ctualism in American Schools, "Catholic Educational

ପାଇଁ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠ ସ୍ଥିରୀକରଣ ଦ୍ୱାରା ମୂଲ୍ୟ ସମ୍ବନ୍ଧୀୟ କଳହର ସଦ୍‌ଗୁଣ କମିଯାଏ ନାହିଁ । ବରଂ ଏଥିରେ ଅନ୍ତର୍ଭୁକ୍ତ କଠୋରତାକୁ ଏହା ସ୍ୱୀକାର କରେ, କିନ୍ତୁ ଶିକ୍ଷାଦାନର ଗତିକୁ ଚିରକାଳପାଇଁ ରୁଦ୍ଧ କରିବା ପରିବର୍ତ୍ତେ ଏହା କେତେକ କ୍ରିୟାନୁଷ୍ଠାନଙ୍କୁ ପ୍ରକାଶ କରିବାର ପନ୍ଥା ବ୍ୟବସ୍ଥା କରେ । ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠତା ଯେ ଠିକ୍ ଏହା କୁହା ଯାଏ ନାହିଁ, ଏହା କେବଳ ମାତ୍ର ସେଠାରୁ ଜଣାଯାଏ ଯେ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠତା କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନ ପାଇଁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ସଙ୍ଗଠିତ କରୁ । ଏପରିକି ଏହା ହେଲେ ମଧ୍ୟ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠ କାର୍ଯ୍ୟକୁ ସମଗ୍ର ଦଳର ସ୍ୱାର୍ଥ ପାଇଁ ବିବେଚନା କରିବାକୁ ହେବ ଓ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠତା ପାଇଁ ଠିକ୍, ଏହା ନୁହେଁ, କାରଣ କେବଳ ତାହାହେଲେ ଯେଉଁମାନେ ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ ସେମାନେ ଏଥିରେ ସମ୍ମତ ହେବାକୁ ସମର୍ଥ ହେବେ ଏବଂ ଏପରିକି ତତ୍ପରେ ମଧ୍ୟ ସଂଖ୍ୟାଗରିଷ୍ଠମାନଙ୍କର ଉପଲବ୍ଧି କରିବା ଉଚିତ ଯେ ଧର୍ମଶିକ୍ଷାପରି କେତେକ ବିଷୟ ଅଛି, ଯେଉଁଥିରେ କୌଣସି କାର୍ଯ୍ୟାନୁଷ୍ଠାନ କରିବା ଭଲ ନୁହେଁ, କାରଣ ସଂଖ୍ୟାଲଘୁ, ଲୋକମାନଙ୍କ ମଧ୍ୟରେ ଅକ୍ଷମଣୀୟ ଦୃଢ଼ତା ଉତ୍ତେଜିତ ହେବାର ଆଶଙ୍କା ରହିଅଛି ।

ପରିଶେଷରେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କର ଏହା ସ୍ମରଣ କରିବା ଉଚିତ ଯେ କୌଣସି ଯଥାଯୋଗ୍ୟ ମତୈକ୍ୟ ସମ୍ଭବ ନୁହେ, ଯାହା କୌଣସି ପକ୍ଷର ସତ୍ୟନିଷ୍ଠାକୁ ଭଙ୍ଗ କରିପାରେ । ମତୈକ୍ୟ ପ୍ରାପ୍ତ କରିବା ପାଇଁ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କୁ ଲୋକମାନଙ୍କ ବ୍ୟକ୍ତିତ୍ୱ ପ୍ରତି ସମ୍ପୂର୍ଣ୍ଣ ସମ୍ମାନ ରଖିବା ଉଚିତ, ଯେଉଁ ବ୍ୟକ୍ତିମାନେ ଆମ୍ଭମାନଙ୍କଠାରୁ ଭିନ୍ନ ମତ ପୋଷଣ କରନ୍ତି ଏପରିକି ଯେଉଁଠାରେ ମଧ୍ୟ ଭିନ୍ନତା ଦୃଢ଼ତାରେ ପରିଣତ ହୋଇଯାଏ । ତ୍ରୟୋଦଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ମଧ୍ୟଯୁଗୀୟ ସମନ୍ୱୟ ଯେପରି କରାଯାଇଥିଲା, ସେ ପ୍ରକାରର ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନରେ ମତୈକ୍ୟ ବିଂଶ ଶତାବ୍ଦୀରେ ଯଦି ଆଶା କରାଯାଏ, ତେବେ ଏହା ଖୁବ୍ ସମ୍ଭବତଃ ବହୁ ମନର ସହଯୋଗୀ ଫଳ ହେବ । ସନ୍ଥ ଏ ଥାମାସ୍‌ଙ୍କ ପରି ଜଣେ କେହି ଲୋକ ସମସ୍ତ ତଥ୍ୟକୁ ସମଗ୍ରୀକରଣ କରିବାରେ ସଫଳ ହୋଇପାରନ୍ତି, କିନ୍ତୁ ଏ ସବୁର ଭିତ୍ତି କମ୍ ବୁଦ୍ଧିସମ୍ପନ୍ନ ବହୁଲୋକଙ୍କ ଦ୍ୱାରା ସ୍ଥାପନ କରାଯିବ । ସବୁ ଲୋକେ ଯଦି ସମୁଚିତ ବିନମ୍ରତା ପ୍ରକାଶ କରନ୍ତି ଓ ସମସ୍ତଙ୍କ ପ୍ରତି ଉପଯୁକ୍ତ ସଦ୍‌ଭାବ ରଖନ୍ତି, ଏପ୍ରକାରର ମତୈକ୍ୟ ବା ସମନ୍ୱୟ ଅସମ୍ଭବ ଜଣାପଡ଼ିବ ନାହିଁ ।

Review, 48 : 150 151, March, 1950. ଏହି ପ୍ରସଙ୍ଗରେ ମଧ୍ୟ William O Stanleyଙ୍କ ପ୍ରଣୀତ Education and Social Integration (Teachers College, Columbia University, New York, 1953) ଦ୍ରଷ୍ଟବ୍ୟ ।

ପାଦଟୀକା

2 Julian Huxley, UNESCO: Its Purpose and Its Philosophy (Public Affairs Press, Washington, D. C., 1948).

3 Frank C. Wegener, "The End of an Educational Epoch : What Next ?" Educational Theory, 9: 129-139. July, 1959. See also Frank C. Wegener, The Organic Philosophy of Education (William C. Brown, Dubque, Iowa, 1957).

4 Mortimer J. Adler, in Fortyfirst Yearbook of 'ı e National Society for the Study of Education. Part I, Philosophies of Education (Public School Publishing Company, Bloomington, III. , 1942) P. 201.

6 National Society for the Study of Education, Fortyfirst Yearbook' Part I, Philosophies of Education (Public School Publishing Company, Bloomington, III. 1942) P, 320.

8 John Dewey Society, Seventh Yearbook, The Public School and Spiritual Values (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1944) See also American Council on Education, "The Relation of Religion to Public Education", Religious Education, 42: 129- 190, May-June, 1947.

9 National Society for the Study of Education P. 32-37.

10 Cf Laurence J O'Cognell, Are Catholic Schools Progressive ? (B. Herder Book Co., St, Louis. 1946).

11 Cf, Filmer S. C. Northrop, The Meeting of East and West (The Macmillan Company, New York, 194.)

12 Lawrence G. Thomas, "Prospects of Scientific Research into Values", Educational Theory, 6 . 193—205, October, 1956.

13 R. Bruce Raup, George Axtelle. Kenneth D. Benne, and B. Othanel Smith, The Improvement of Practical Intelligence (Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1949).

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

Adler, Mortimer J. : The Revolution in Education (The University of Chicago Press, Chicago, 1958)

Smith, Huston : The Purposes of Higher Education (Harper & Row. Puplishers, Incorporated, New York, 1955).

॥*॥

ଗ୍ରନ୍ଥସୂଚୀ

ଶିକ୍ଷାଦର୍ଶନଶୀର୍ଷକ ସାଧାରଣ ଗ୍ରନ୍ଥାବଳୀ

Arnstine Donald : Philosophy of Education Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1967).

Berkson, Issac B. : Preface to an Educational Philosophy (Teachers College Press, Columbia University New York 1940)·

————;The Ideal and the Community (Harper & Row Publishers, Inc., New York, 1958).

Bode, Boyd H. : Fundamentals of Education (The Macmillan Company, 1931).

Brameld, Theodore : Patterns of Educational Philosophy. A Democratic Interpretation (World Book Com any, Tarrytown on-Hudson, N. Y. 1950).

————:Philosophies of Education in Cultural Perspective (The Dryden Press, Inc., New York, 1955).

———- :Toward a Reconstructed Philosophy of Education (The Dryden Press, Inc., New York, 1950).

Broudy, Harry : Building a Philosophy of Education (Prentice-Hall, Inc., Engle wood Cliffs, N. J., 1961).

———- :Philosophy of Education (University of Illinois Press, Urbana, III.' 1967).

Brown, L. M. . General Philosophy in Education (McGraw-Hill Book Company, New, York, 1966).

Butler, J. Donald : Four Philosophies and their Practice

in Education and Religion (Harper & Row Publishers, Incorporated, New York, 1967.

Childs, John L.: Education and Morals (Appleton Century Crofts, Inc , New York, 1950).

———Pragmatism and American Education Holt, Rinehart and Winston, Inc , New York, 1956 ,

Cunningham, William F. : Pivotal Problems of Education (The Macmillan Company, New York, 1940.

Demiashkevich, Michael : An Introduction to the Philosophy of Education (The Macmillan Company. N. Y., 1935).

Dewey, John : Democracy and Education (The Macmillan Company, New York, 1916).

Dupuis Adrian, and Robert Norberg : Philosophy and Education (The Bruce Publishing Company, Milwaukee, 1964).

Finney, Ross : A Sociological Philosophy of Education (The Macmillan Company, New York, 1927).

Horne, Herman H. : Philosophy of Education, rev, ed, (The Macmillan Company, New York, 1928).

————:The Democratic Philosophy of Education, (The Macmillan Company, New York, 1935).

Johnson, Herbert : A Philosophy of Education (McGraw Hill Book Company, New York, 1963).

Kneller, George F. : Introduction to the Philosophy of Education (John Wiley & Sons, Inc., New York, 1964.)

Lodge. Rupert C. : Philosophy of Education Harper & Row, Publishers, Incorporated, New York, 1947).

MacDonald, John : A Philosophy of Education (Scott Foresman and Company, Chicago, 1967).

Mason, Robert E : Educational Ideals in American Society (Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1960).

Morris, Van Cleve : Philosophy and the American School (Houghton Mifflin Company, Boston, 1961).

Munk, Arthur W. : A Synoptic Philosophy of Education (Abingdon Press, Nashville, Tenn., 1955).

Nash, Paul : Authority and Freedom in Education (John Wiley and Sons, Inc , New York, 1965).

Newsome, George : Philosophical Perspectives (University of Georgia Press, Athens, Ga., 1961)

Phenix, Philip H. : Philosophy of Education (Holt, Renehart and Winston, Inc, New York, 1958).

Redden, John D., and Francis A. Ryan : A Catholic Philosophy of Education (The Bruce Publishing Company, Milwaukee, 1955).

Reid, Louis A. : Philosophy and Education (William Heinemann, Ltd , London, 1962).

Rusk, Robert R. : Philosophical Bases of Education (Houghton Mifflin Company, Boston, 1956.

Smith, Philip G. : Philosophy of Education (Harper & Row, Publishers Incorporated, New York, 19[illegible]

Thomson, Godfrey H. : A Modern Philosophy of Education George Allen & Unwin, London, 1929).

Ulich, Robert Fundamentals of Democratic Education (American Book Company, New York, 1940).

———:Philosophy of Education (American Book Company, New York, 1961).

Ward, Leo : Philosophy of Education Henry Regnery Company, Chicago, 1966).

Weber, Christian O. : Basic Philosophies of Education (Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1960).

Wegener, Frank C. : The Organic Philosophy of Education (William C. Brown Company, Dubuque, Iowa, 1957).

Wingo, Max : The Philosophy of American Education (D. C. Heath and Company, Boston, 1955).

Wynne, John : Philosophies of Education (Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1947).

SOURCE BOOKS

Brubacher, John S. (ed) : Eclectic Philosophy of Education (Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J. 1962).

Burns, Hobert and Charles J. Brauner (eds.) : Philosophy of Education (The Ronald Press Company, New York 1962).

Fitzpatrick, Edward A. (ed) : Reading in Philosophy of Education (Appleton Century-Crofts, Inc., N Y., 1936)

Kilpatric, William H. (ed) : Source Book in the Philosophy of Education (The Macmillan Company, New York, 1934).

Pai, Young, and Joseph T. Myers (eds.) : Philosophic Problems of Education (J B Lippincott Company Philadelphia, 1967).

Park, Joe (ed.) : The Philosophy of Education : Selected Readings (The Macmillan Company, New York, 1958).

Rich, John (ed.) : Readings in the Philosophy of Education (Wadsworth Publishing Company, Belmont, Calif, 1966).

Scheffler, Isael (ed.) : Philosophy and Education : Modern Readings (Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1958).

YEAR BOOKS

International Institute : Educational Year book, 1929 (Teachers College, Columbia Universiry, New York, 1930).

National Society for the Study of Education : Forty first Yearbook. Part 1, Philosophies of Education (Public School Publishing Company, Bloomington, III., 1942).

————: Fifty-fourth Yearbook, Part I, Modern Philosophies and Education (Published by the Society Chicago, 1955)

Yearbook of Education, 1957 : Education and Philosophy (World Book Company, Tarrytown on-Hudson, New York, 1957).

HISTORIES

Brumbaugh. Robert S., and Nathaniel Lawrence : Philosophers on Education (Houghton Mifflin Company, Boston, 1963).

Dupuis Adrian : Philosophy of Education in Historical Perspective (Rand McNally & Company, Chicago, 1966).

Frankena, William K. : Three Historical Philosophies of Education (Scott Foresman and Company, Chicago, 1965).

Gruber, Frederick C. : Foundations for a Philosophy of Education (Thomas Y. Crcwell Company, N. Y. 1961).

Price, Kingsley : Education and Philosophical Thoutht (Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1962),

Thut, I. N. : The Story of Education : Philosophical and Historical Foundations (McGraw Hill Book Company, New York, 1957).

Wynne, John : Theories of Education Harper & Row Publishers, Incorporated, New York, 1963).

— x —

ସଙ୍କେତକ

ଫ

ବ

ସ

ହ

କ୍ଷ

ଜ୍ଞ